

المناخ الأخلاقي

وعلاقته بالإحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم



دكتور خليل عوض القيسي





اليازوري

المناخ الأخلاقي وعلاقته بالإحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم
دكتور خليل عوض القيسي
اليازوري

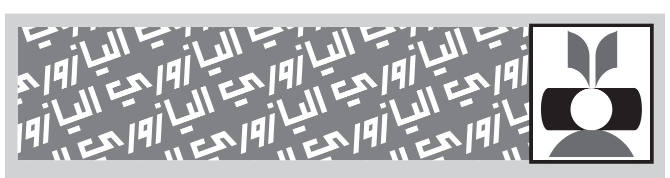
المناخ الأخلاقي

وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي

المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي

لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم

الدكتور/ خليل عوض القيسي



الطبعة العربية - ٢٠١٩

رقم الإيداع 2018/ 10 / 5468

التحـــريـــر : هيئـة تحـريـر

تصميم الغلاف : نضال جمهور

الصف والإخراج: سامي أبو سعدة

المطبعة: سمير منصور للطباعة



دار اليـــازوري العلمية للنشر والتوزيع

عمان -العبدلي- مقابل مجلس النواب

هاتف: 4626626 6 962+ تلفاكس: 4614185 6 962+

ص. ب: 520646 الرمز البريدي: 11152

info@yazori.com www.yazori.com

المناخ الأخلاقي

وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي

لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم

الدكتور

خليل عــوض القيسـي



إهداء

إلى طلاب العلم مع المحبة والتقدير

فهرس المحتويات

الإهداء.. ٥

فهرس المحتويات.. ٧

قائمة الجداول ٩

قائمة الملاحق..

الملخص باللغة العربية ١٣

الملخص باللغة الإنجليزية ١٦

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها ١٩

المقدمة: ٢١

مشكلة الدراسة: ٣٠

أهمية الدراسة: ٣١

مصطلحات الدراسة: ٣٣

حدود الدراسة: ٣٥

محددات الدراسة: ٣٥

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة ٣٧

أولاً: الادب النظري: ٣٩

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة: ١٢١

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها: ١٣٧

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات.................................... ١٤١

منهج الدراسة:.. ١٤٣

مجتمع الدراسة: ١٤٣

عينة الدراسة: ١٤٤

أدوات الدراسة:........................ ١٤٤

أولاً: مقياس المناخ الأخلاقي: ١٤٥

ثانياً: مقياس الاحتراق النفسي لماسلاك:........................ ١٥١

ثالثاً: مقياس الالتزام التنظيمي:........................ ١٥٤

متغيرات الدراسة:........................ ١٥٦

إجراءات الدراسة: ١٥٧

المعالجة الإحصائية:........................ ١٥٨

الفصل الرابع: نتائج الدراسة........................ ١٦١

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات ١٩٥

النتائج ١٩٧

التوصيات: ٢١٦

المراجـع ٢١٩

أولاً: المراجع العربية:........................ ٢٢١

ثانياً: المراجع الأجنبية: ٢٢٩

الملاحـق ٢٣٩

قائمة الجداول

الجدول (١) توزيع فقرات مقياس المناخ الأخلاقي "مقياس فكتور وكولن" حسب نمط المناخ الأخلاقي وعدد الفقرات ١٤٧

الجدول (٢) تدرج الاستجابة عن مقياس المناخ الأخلاقي وأوزانها ١٤٨

الجدول (٣) قيم معاملات الثبات الفرعية والكلية لمقياس المناخ الأخلاقي وفق طريقتي الاتساق الداخلي والاختبار – وإعادة الاختبار ١٥٠

الجدول (٤) قيم معاملات الثبات الفرعية والكلية لمقياس الاحتراق النفسي وفق طريقتي الاتساق الداخلي والاختبار – وإعادة الاختبار ١٥٣

الجدول (٥) قيم معاملات الثبات الفرعية والكلية لمقياس الالتزام التنظيمي وفق طريقتي الاتساق الداخلي والاختبار – وإعادة الاختبار ١٥٦

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات بشكل عام ولكل نمط من أنماط اداة الدراسة مرتبة تنازلياً ١٦٣

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ المهني مرتبة تنازلياً ١٦٤

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ الاستقلالي مرتبة تنازلياً ١٦٥

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط مناخ الرعاية مرتبة تنازلياً ١٦٧

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ القانوني مرتبة تنازلياً ١٦٩

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط مناخ الكفاءة مرتبة تنازلياً ١٧٠

الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ النفعي مرتبة تنازلياً ١٧٢

الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لكل مجال من مجالات اداة الدراسة مرتبة تنازلياً ١٧٣

الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم بشكل عام ولكل مجال من مجالات اداة الدراسة مرتبة تنازلياً ١٧٥

الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام العاطفي الوجداني مرتبة تنازلياً ١٧٦

الجدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام الاستمراري مرتبة تنازلياً ١٧٧

الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام المعياري مرتبة تنازلياً ١٧٩

الجدول (١٨) معامل الارتباط بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون ١٨٠

الجدول (١٩) معامل الارتباط بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون ١٨٢

الجدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي ١٨٣

الجدول (٢١) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي........................ ١٨٤

الجدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة ١٨٥

الجدول (٢٣) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة ١٨٦

الجدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي ١٨٧

الجدول (٢٥) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي........................ ١٨٨

الجدول (٢٦) اختبار شيفية للفروق في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي ١٩٠

الجدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة ١٩١

الجدول (٢٨) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة ١٩٢

الجدول (٢٩) اختبار شيفية للفروق في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة........................ ١٩٣

قائمة الملاحق

الملحق رقم (١) الاستبانة بصورتها الأولية ٢٤١
الملحق رقم (٢) أسماء السادة المحكمين ٢٥٥
الملحق رقم (٣) الاستبانة بصورتها النهائية ٢٥٦
الملحق رقم (٤) كتاب التسهيل من الجامعة........................ ٢٦١
الملحق رقم (٥) خطابات مديريات التربية والتعليم لرؤساء الأقسام ٢٦٢
الملحق رقم (٦) قائمة بأعداد رؤساء الاقسام في مديريات التربية والتعليم ٢٧٦

الملخص

إن الهدف من هذه الدراسة هو تقصي العلاقة بين أنماط المناخ الأخلاقي والاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن ولتحقيق هذا الهدف صاغ الباحث الأسئلة الاتيه

١- ما أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات؟

٢- ما درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

٣- ما درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

٤- هل هناك علاقة بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم؟

٥- هل هناك علاقة بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم؟

٦- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تعزى إلى مؤهلهم العلمي وسنوات خبرتهم؟

٧- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تعزى إلى مؤهلهم العلمي وسنوات خبرتهم؟

وقد تكونت عينه الدراسة من (٤٠٠) رئيس قسم من الذكور العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

وقد استخدم الباحث ثلاثة مقاييس لدراسة متغيرات الدراسة مقياس للمناخ الأخلاقي ومقياس للإحتراق النفسي، ومقياس للإلتزام التنظيمي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات بشكل عام كان متوسطاً.

كما أظهرت النتائج أن درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم كانت عالية في مجال الاجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، وأن درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم بشكل عام كان متوسطاً.

وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق في مجال الالتزام

العاطفي الوجداني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة، في الدرجة الكلية، ومجال الالتزام الاستمراري، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق في مجالي الالتزام العاطفي الوجداني، والالتزام المعياري.

وقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها عمل دراسات مشابهة لهذه الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى.

The Ethical Climate And Its Relation to Psychological Burnout and Organizational Commitment for Heads of Departments in the Directorates of Education

Prepared By

Khalil Al Qaisi

Supervisor

Prof. Mohammed Al- Amairh

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between patterns of ethical climate and burnout and organizational commitment for the heads of departments in the Directorates of Education in Jordan To achieve this goal the researcher formulated the following questions:

1. *What are the prevailing ethical climate patterns in the directorates of Education in Jordan, from the point of view of the Heads of Departments?*
2. *What degree of burnout the heads of departments have in the directorates of Education in Jordan, from their points of view?*
3. *What degree of organizational commitment the heads of departments have in the directorates of Education in Jordan, from their point of view?*
4. *Is there any relationship between the degree of burnout of the heads of departments in the directorates of Education in Jordan and the prevailing ethical climate patterns in their directorates?*
5. *Is there any relationship between the degree of organizational commitment of the heads of departments in the directorates of Education in Jordan have and the prevailing ethical climate patterns in their directorates?*

6. *Are there any significant differences in the degrees of burnout that the heads of departments in the directorates of Education in Jordan have, due to their academic qualification and years of experience?*

7. *Are there any significant differences in the degree of organizational commitment of the heads of departments in the directorates of Education in Jordan, due to the academic qualification and years of experience?*

The study sample consisted of (400) male Head of departments working in the directorates of Education.

The researcher used three measures to study the variables of the study; a measure for the ethical climate, a measure for burnout, and a measure for organizational commitment.

The results showed that the level of the prevailing ethical climate patterns in the directorates of Education in Jordan, from the point of view of its heads of departments was generally medium.

The results showed that the degree of burnout the heads of departments in the directorates of Education in Jordan have, from their point of view was high in the area of emotional exhaustion, and in the area of depersonalization, and that the degree of organizational commitment of the heads of departments in the directorates of Education in Jordan, from their point of view in general was medium,

There is a relationship with a statistically negative significance at the level of (á ≤ 0.05) between the degree of burnout the heads of departments in the directorates of Education in Jordan have and the patterns of ethical climate prevailing in their directorates. As well as the existence of a relationship with a statistically positive significance at (á ≤ 0.05) between the degree of organizational commitment of heads of departments in the directorates of Education in Jordan and the prevailing ethical climate patterns in their directorates.

Also it showed no statistically significant differences at the level of (á ≤ 0.05) in the degrees of burnout the heads of departments in the directorates of Education in Jordan have, according to the variables of academic qualification and years of experience.

The study also showed statistically significant differences at the level of (á ≤ 0.05) in the degree of organizational commitment of the heads of departments in the directorates of Education in Jordan, according to the variable of academic qualification and years of experience, however there were no differences in the emotional commitment, and the presence of statistically significant differences at a level (á ≤ 0.05) in the degrees of organizational commitment of the heads of departments in the directorates of Education in Jordan, according to the variable of years of experience, in the total score, and the ongoing commitment, while there were no differences in the areas of emotional commitment, and normative commitment.

The researcher recommended a number of recommendations, encouraging more similar research in this area with different variables.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

» **المقدمة:**

لمّا كانت العملية التربوية بمفهومها التطويري الواسع المعاصر، معنية ببناء شخصية الإنسان في جوانبها الجسمية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية، من أجل تمكينه من تحسين نوعية حياته، وتنمية قدرته على المساهمة الفاعلة في تطوير مجتمعه، وتحقيق رفاهه، وفق متطلبات التحولات الاقتصادية والاجتماعية المتسارعة، التي يعايشها المجتمع الإنساني حالياً، فإنّ المنظمات التربوية الناهضة بهذه العملية، لا بد من أن تكون منظمات أخلاقية، ذلك أن نهوضها بهذه الرسالة السامية في جوهرها بكفاءة وفاعلية، يتطلب ضرورة تمتعها بثقافة تنظيمية مكرِّسة للقيم الأخلاقية، ومحفزة لدافعية عناصرها البشرية، والتزامهم بتحقيق أهدافها.

وفي ضوء ما تشهده النظم التربوية المعاصرة من توسع في مسؤولياتها، وتنامي في التوقعات المعقودة عليها، ومطالبتها بضرورة نهوضها بمهمتها التطويرية الإصلاحية لمجتمعاتها، وتحقيقها لأهدافها المنشودة، وفق معايير ومتطلبات الجودة النوعية المتجددة، التي أفرزتها حركات الإصلاح التربوي، والمساءلة التربوية، فقد تنامى اهتمام الباحثين خلال العقود الثلاثة الأخيرة، بدراسة العوامل التنظيمية المؤثرة في أداء هذه المنظمات، على اختلاف أنواعها ومستوياتها، بغية مساعدتها على تلبية هذه المسؤوليات والتوقعات بكفاءة وفاعلية.

وعليه، فقد اعتبر المناخ التنظيمي *Organizational Climate* للمنظمة التربوية، أحد أبرز العوامل المهمة في تشكيل سلوك ومشاعر قواها البشرية، وبلورة فاعلية أدائهم لأدوارهم التنظيمية المناطة بهم في العملية التربوية، وذلك تبعاً لما كشفته العديد من

الدراسات الميدانية في حقل الإدارة والسلوك التنظيمي، من أهمية الدور الذي يلعبه هذا المتغير التنظيمي في تشكيل المشاعر الإنسانية، والتفاعلات الاجتماعية المبلورة لسلوك العاملين في مختلف المنظمات الاجتماعية، على المستويين الفردي والجماعي (*Kondalkar,2007;Cullen, et al., 2003*). إذ أكدت مجمل تلك النتائج ما طرحه باركر *Barker* (الوارد في دواني ٢٠٠٣) في نظرية سيكولوجية التبيؤ *Ecological Psychology* من تأثر سلوك الأفراد بالبيئة المادية والسيكولوجية، التي يتفاعلون ضمنها بصورة مستمرة، وبصورة كبيرة، لمستوى يصل لتلاشي الفروق الفردية العديدة بين العاملين في المنظمة الواحدة.

ويُعبر مفهوم المناخ التنظيمي *Organizational Climate* عن تصورات العاملين للبيئة الاجتماعية، أو النظام الاجتماعي الكلي للمنظمة التي يعملون فيها (العميان، ٢٠١٠)، وغالباً ما يعزى هذا المناخ إلى الانطباع العام، أو الصورة الذهنية التي يشكلها العاملون في المنظمة عن ثقافة منظمتهم، وخصائص بيئتها التنظيمية، المؤثرة في سلوكهم، كونهم يكتسبونها من خبراتهم وتجاربهم المعاشة فيها (فليه وعبد المجيد، ٢٠٠٩)، أما مفهوم المناخ الأخلاقي *Ethical Climate* الذي طرحه فكتور *Victor* وكولين *Cullen* عام ١٩٨٧ كأحد أنواع المناخ التنظيمي الموجود في المنظمة، فإنه يشير إلى "تصورات أعضاء المنظمة المشتركة، حول السلوكات التي تعتبر صحيحة في منظمتهم، فضلاً عن الكيفية التي تتعامل فيها منظمتهم مع القضايا الأخلاقية" (*Victor and Cullen*أ١٩٨٨أ*P*.١٠١).

فقد انطلق فكتور *Victor* وكولين *Cullen* في طرحهما لمفهوم المناخ الأخلاقي، من وجهة نظر شنايدر *Schneider* التي تفترض وجود عدة أنواع من المناخات في المنظمة الواحدة، فقد عمدا إلى تصنيف أنواع المناخ التنظيمي، الموجودة في المنظمات الإنسانية إلى فئتين رئيستين، تتصل الأولى منهما بتصورات العاملين الخاصة ببنية وأشكال المكافآت والضبط المستخدمة في بيئة منظمتهم الداخلية، بينما ترتبط الفئة الثانية منها بتصورات العاملين المتعلقة بالقواعد المعتمدة في منظمتهم لدعم وتعزيز قيم أخلاقية معينة، وهكذا

فإنهما افترضا أن أنـــواع المناخ التنظيمـــي المحتملة، ضمـــن الفئة الثانية في هـــذا التصنيف، تستند إلى الأســـاس الأخلاقي الذي يوجه أعضاء المنظمة نحو ما يعتبر صحيحاً أو باطلاً في ســـلوكاتهم الوظيفية، ويتكون الإطار النظري لمفهوم المناخ الأخلاقـــي وفق نموذج فكتور *Victor* وكولين *Cullen* من بعدين رئيســـين، يؤطران القرارات والممارســـات الأخلاقية في المنظمة، وهما: المعيار الأخلاقي *Ethical Criterion* الذي يســـتند إليه الأفراد أو الجماعات في قراراتهم وســـلوكاتهم، وموقع التحليل الأخلاقي *Locus of Analysis* الذي تنطلق منه قرارات وتصرفات الأفراد أو الجماعات الأخلاقية، ويتفرع بُعـــد المعيار الأخلاقي، المتجذر عن النظريات الأساســـية للفلســـفة الأخلاقية، ونظرية التطور المعـــرفي الأخلاقي لكولبيرغ *Kohlberg* إلى ثلاثة أبعاد فرعية هي: الأنانية *Egonism*، والنفعية *Utilitarianism*، والمبدأ الأخلاقي *Ethical Principle*، بمعنى أن قرارات أعضاء المنظمة وســـلوكاتهم قد ترتبط إما بمصالحهم الذاتية (الأنانية)، أو قد تهدف إلى تلبية أكبر كـــم ممكن من مصالح أكبر عدد من الناس (النفعية) أو قد تســـتند إلى بعض مبادئ الصواب أو الخطـــأ (المبادئ الأخلاقية) على التوالي (*Victor and Cullen, 1988*).

وفي المقابل، ينقســـم بُعد موقع التحليل الأخلاقي - الموازي لنظريتـــي التطور المعرفي الأخلاقي لكولبيرغ *Kohlberg*، ومرجعية أدوار الجماعة لميرتون *Merton* - إلى ثلاثة مواقع تحليلية فرعية، وهي: موقع التحليل الفردي *Locus of Analysis Individual* الذي يركز فيه الفرد على قيمه ومصالحه الذاتية الشـــخصية، كمرجع لقراراته وسلوكاته الأخلاقية، أو يركز فيه أعضاء المنظمة الواحدة أو أحد نظمها الفرعية، عـــلى قيم منظمتهم ومعاييرها ومصالحها الذاتيـــة، بوصفها المرجعيـــة الضيقة لســـلوكاتهم وقراراتهـــم الأخلاقية؛ وموقـــع التحليل المحلي *Loacal Locus of Analysis* الذي تتســـع فيه مرجعية التحليـــل الأخلاقي للأفراد والجماعات، لترتقي إلى المســـتوى المحلي الأبعد من الإطار الفردي أو التنظيمي الضيق، نحو أطر تنظيمية أكبر وأشـــمل، قد تتمثل في المنظمة ككل أو في المجتمع المحلي للفرد، أو المجتمع الكبير للدولة، وموقع التحليل العالمـــي *Cosmopolitan Locus of Analysis* الذي ينطلق

منه الأفراد أو الجماعات إلى نطاقات واسعة في تفكيرهم الأخلاقي، يتجاوزون فيها مصالحهم ومبادئهم الأخلاقية الفردية والمحلية الضيقة، لتشمل المصالح والمبادئ العالمية للمجتمع الإنساني ككل (*Victor & Cullen, 1988*).

وهكذا تصنف أنماط المناخ الأخلاقي *Ethical Climate Patterns* المحتملة في المنظمات الاجتماعية وفقاً للأبعاد الستة الفرعية، المشكلة لنوعية المناخ الأخلاقي إلى ستة أنماط تتمثل في: المناخ المهني *Professional Climate* المتمحور حول القواعد المهنية، ومناخ الرعاية *Caring Climate* المتمحور حول تلبية القوانين والأنظمة، والمناخ النفعي *Instrumental Climate* المتمحور حول المصالح الذاتية، ومناخ الكفاءة *Efficiency Climate* المتمحور حول الطريق الأنسب للعمل، والمناخ الاستقلالي *Independence Climate* الذي يمنح الموظف الحرية الكاملة في الاستناد إلى مبادئه الأخلاقية الذاتية، والمناخ القانوني *Rules Climate* والذي يتمحور حول اتباع الأفراد في سلوكاتهم وقراراتهم القواعد والتعليمات الإدارية الموضوعة في منظمتهم أو وحدتهم الإدارية بصورة صارمة (*Victor & Cullen, 1988*).

أما العوامل المؤثرة في تصورات العاملين للمناخ الأخلاقي لمنظماتهم - كمفهوم ناشئ حديثاً في الأدب الإداري - فتتمثل في مجموعة من العوامل الفردية والتنظيمية والبيئية التي كشفتها نتائج الدراسات الميدانية، التي أجريت خلال العقدين الأخيرين، إذ تتصل العوامل الفردية منها بالخصائص الديموغرافية لقياديي المنظمة وموظفيها، كجنسهم، وعمرهم، ومستواهم الإداري في التنظيم، وسنوات خبرتهم فيها، فضلاً عن اتصالها ببعض سماتهم الشخصية، كقيمهم الأخلاقية الذاتية، ومستوى نموهم الأخلاقي، ودرجة وعيهم بأخلاقيات العمل في منظمتهم، بينما تتعلق العوامل التنظيمية، بتلك المرتبطة بحجم المنظمة، ونوعية نشاطها فيما إذا كان خاصاً أو عاماً، وطبيعة وظيفتها، وعمرها، وأساليب مديريها القيادية، ومستوى اهتمامهم بالتنمية الأخلاقية لموظفيها، ومدوناتها السلوكية، ومعاييرها الأخلاقية، وأنظمة المكافأة والعقاب المعتمدة لمواجهة السلوك المنحرف، في حين ترتبط البيئية منها بتلك العوامل الخاصة بالبيئة الخارجية للمنظمة، كثقافة المجتمع، والمعايير الأخلاقية السائدة فيه (*Mayer, 2009*).

وتُعد الأبعاد النفسية، والسلوكية للموظفين في مختلف المنظمات الاجتماعية من أكثر المتغيرات التنظيمية تأثراً بمناخ المنظمة الأخلاقي، إذ كشفت نتائج الدراسات عن ارتباطه برضا الموظفين التنظيمي، وروحهم المعنوية، وضغوطهم المهنية فضلاً عن ارتباطه بصراع الدور وغموضه لدى الموظفين، وبالثقة التنظيمية، وبمعدل دوران العمل في المنظمة، وبسلوكات الموظفين المنحرفة، أو غير الأخلاقية، وبالتزام الموظفين التنظيمي. (*Mayer, 2009; Martin & Cullen, 2006*).

وينبثق اهتمام الدراسة الحالية من الاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، مما يشير إليه الأدب الإداري بوجه عام، والأدب التربوي بوجه خاص، من تأكيدات على أهميتهما كبعدين نفسيين للقوى البشرية العاملة في المنظمات التربوية، في بلورة مختلف أنواع التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين أعضائها من رؤساء ومرؤوسين، وتشكيل فاعلية أدائهم الوظيفي، وتأثير ذلك كله في كفاءة وفاعلية أداء هذه المنظمات (حمادات، ٢٠٠٦) هذا بالإضافة إلى ما يشكله أداء مديريات التربية والتعليم لمهامها التنظيمية بكفاءة وفاعلية من حجر زاوية في فاعلية النظام التربوي الكلي في تحقيق أهدافه، كونها تمثل حلقة الوصل بين الإدارة التربوية العليا، والإدارة التنفيذية المدرسية.

ويشير مفهوم الاحتراق النفسي *Burnout* في السياق التنظيمي، إلى ما يشعر به الفرد من استنفاذ عاطفي، وضعف القدرة على التكيّف مع متطلبات العمل، فضلاً عن ميله إلى معاملة الأشياء والأشخاص بصورة سلبية، والتقليل من قيمة الإنجازات الشخصية (*Daft & Noe, 2001*)، ويمثل الإحساس المتكرر بضغوط العمل على مدى طويل من الزمن أساس حالة الاحتراق النفسي، التي يصل فيها الفرد إلى الشعور بالإرهاق الجسدي والعقلي والنفسي، وضعف القدرة على مقارعة مصادر الضغوط التي يشعر بها، أو التكيّف معها (*Martin, 2001*).

وغالباً ما تُصنف العوامل المؤدية إلى حالة الاحتراق النفسي لدى الفرد إلى عوامل فردية، وعوامل اجتماعية، وعوامل تنظيمية مهنية، إذ تكمن أبرز العوامل التنظيمية المؤدية إلى

هذه الحالة النفسـية بتلك المتعلقة ببيئة العمل المادية والمعنوية، وزيادة حجم الأعباء الوظيفية المطلوبة من الفـرد في المنظمة، ومدى توافر فـرص الترقية المهنية المتاحة للفـرد في التنظيم، إضافة إلى طبيعة الوظيفة التي يشـغلها الفرد، فيما إذا كانت روتينية ومملـة، أو متنوعة المهام وتفرض تفاعله مع عدد كبير من الناس (*Newstrom, 2007*).

أما أبرز مؤشرات الاحتراق النفسي لدى الفرد، فتتمثل في شـعوره بالإنهاك الجسـمي والعقلي والنفسي، وإحساسه بفقدان الحيوية والنشاط، وانخفاض درجة تقديره لذاته، وتدني مسـتوى دافعيته نحو العمل، فضلاً عن مشاعره السـلبية تجاه وظيفته، وزملائه، وعملائه، ونظرته السـلبية إلى ذاته، وإلى الآخرين، وإلى الأشياء، وإحساسـه باليأس والعجز والفشل (*Daft & None, 2001*)، وهذا ما يبرر بحد ذاته لأن تؤثر هذه المؤشرات العاطفية والذهنية والجسمية السـلبية المختلفة، بصورة سـلبية على الأداء الذاتي للموظف، وبالتالي على الأداء الكلي للمنظمة (العضايلة، ١٩٩٠).

كما يعبر مفهوم الالتزام التنظيمي *Organizational Commitment* كمتغير تنظيمي آخر مبلور لفعالية الأداء التنظيمي، عن مدى إخلاص الموظـف لمنظمته، وتفاعله معها، وحبّه لها، وتقبله لأهدافها وسياسـتها، وتفانيـة فيها، ورغبته القوية في اسـتمراره فيها، وبذله لجهود متواصلة من أجل تحقيق أهدافها، وتبرز هذه الأبعاد التي ينطوي عليها معنى مفهوم الالتزام التنظيمي ما يشكله من ظاهرة نفسية، يسـتدل عليها مما يبدر عن الموظف من سلوكات وممارسـات أخلاقية في المنظمة، إضافة إلى ما يشـكله من ظاهرة اجتماعية، تستشـف من تعاون أعضاء جماعة العمل، وتضافـر جهودهم من أجـل تحقيق أهداف منظمتهم (*Knodalkar, 2007*).

ويصنف التزام الموظفين التنظيمي إلى ثلاثة أنواع رئيسة، تتمثل في الالتزام الاستمراري *Continuance Commitment* الـذي يعبر عـن رغبة الفرد القوية في البقـاء في منظمته، لما يشكله تركه للعمل فيها من خسارة لاسـتثماراته المادية فيها كراتبه ومكافآته، إضافة إلى عدم رغبته في التضحية بعلاقات الصداقة الحميمة التي كونّها مع زملائه على مدى سـني عمله في

المنظمة، والالتزام العاطفي *Affective Commitment* الذي يشــير إلى رغبة الموظف القوية في الاســتمرار بالعمل في منظمته، اســتناداً إلى تقبله لقيمها وأهدافها، ورغبته في المشــاركة في تحقيقها، والالتــزام المعيــاري *Normative Commitment* الذي يعبر عــن التزام الفرد الأدبي بالبقاء في منظمتــه، ورغبته في تكوين انطبــاع جيد عنه لدى زملائه بعد تركــه لها (*Greenberg & Baron,2007; Mcshane& Von Glinow, 2000*).

ولعل ما يــبرر أهمية الالتزام التنظيمــي للعاملين في الميدان التربــوي، كمتغير تنظيمي جدير باهتــمام إدارات المنظــمات التربوية، وعملهم عــلى تطويره، وتنميته لــدى موظفيها، ما كشــفته نتائج الدراســات من أن وجوده بمســتويات عالية لدى الموظفين يرتبط إيجابياً بروحهم المعنوية، ودافعيتهم العالية نحو عملهم (*Mathieu & Zajac, 1990; De Cottis & Summers, 1989*)، وتدني معدل غيابهم عن العمــل (*Luchak & Gellatly, 1996*)، وتحقيقهم لمستويات عالية في سلوك المواطنة التنظيمي (*Riketta, 2002*)، ورضاهم الوظيفي المرتفع الدرجــة، وانخفاض معدل دوران العمل في المنظمــة (*Cooper & Viswesvaran, 2005; Leong, et,al.,1996*)، وزيــادة مســتوى فاعلية الاتصال التنظيمــي (*Chen, et, al., 2006*)، وإنتاجيــة الموظفين العالية المســتوى (*Chughtai & Zafar, 2006; Meyer, et,al.,1989*)، وفي المقابل، فقد بينت نتائج دراســات أخرى، أن مستويات التزام الموظفين المنخفضة المســتوى، ترتبط بصورة إيجابية بالمســتويات المتدنية لعلاقات التعــاون والإيثار القائمة بين الموظفين، ومستويات الرضا الوظيفي المنخفضة لديهم، وروحهم المعنوية المتدنية الدرجة (*Schappe, 1998; Farre & Starmm, 1988*).

وتنطلق الدراسة الحالية من اهتمامها ببحث هذه المشــكلة في مديريات التربية والتعليم على وجة الخصوص من قناعة الباحث، بما يشــكله دور رئيس القســم كقائد تربوي يعمل لتحقيق رسالة مديرية التربية والتعليم. فرئاسة القسم تشــكل عنوان التنظيم للعمل وتحديد المهــمات والواجبات وتوزيعهــا، كما أنها تتــولى تحديد الحقــوق وتنفيذها وفقــاً للقدرات والإمكانات المتوافرة، كما أنها تتولى تحديد الحقوق وتنفيذها وفقــاً لما تنظمه وتحدده القوانين

والأنظمة والتعليمات، وفي الوقت ذاته تعنى بتنظيم الوقت وإداراته على اعتبار أنه العنصر الأثمن في المنظمة، وكل هذا يقود في النهاية إلى تحديد المسؤوليات المترتبة على هذه الجهة أو تلك عند تقويم الأعمال ونتائجها، كما أن رئاسة القسم ترسم القدوة العملية والأسوة الحسنة المؤثرة أعظم تأثير في التابعين وليس هذا فحسب بل يمتد تأثير رئيس القسم إلى كافة الأطراف العاملة في مديرية التربية والتعليم وكذلك التي تتلقى الخدمة فرؤساء الأقسام يشكلون حجر الزاوية في مديريات التربية والتعليم ويلعبون دوراً حاسماً في تسيير العملية التربوية في مركز المديرية والميدان، إذ إنهم يقومون بعمل التسهيلات اللازمة لكافة متلقي الخدمة، فإذا كان رؤساء الأقسام يقومون بهذه الأعمال، وهم يشكلون عصب العملية التربوية فلا بد أن يعتنى بهم من جميع النواحي وبالتالي يستطيعون القيام بالأعباء الملقاة على عاتقهم فكلما تحسّن أداء رؤساء الأقسام انعكس ذلك إيجاباً على موظفي الأقسام بشكل خاص وعلى أداء المديرية بشكل عام.

وإن تهيئة المناخ الأخلاقي الذي يساعد في توفير مناخ نفسي بعيداً عن التوترات والتقاعس عن العمل لرئيس القسم يحفزه على الأداء بشكل متميز ويشجعه على قيادة موظفيه بطريقة صحيحة وسليمة، فرئيس القسم هو الرمز الأساس لموظفيه.

وعلى صعيد متصل، وفي ظل الدور المحوري المنوط برئيس القسم في العملية الإدارية التربوية، تنطلق الدراسة الحالية من اهتمامها ببحث هذه المشكلة في مديريات التربية والتعليم من قناعة الباحث - كموظف في مديرية تربية والتعليم وتنقله بين أربع مديريات تربية وتعليم بمواقع عمل مختلفة وهي (عمان الأولى، البادية الشمالية، عمان الثانية، عمان الخامسة) وملاحظته للتبرم الملحوظ لدى بعض رؤساء الأقسام الذكور.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد دراسات - على حد علم الباحث - تناولت المناخ الأخلاقي في الأردن، لذا فقد جاءت هذه الدراسة على هذه الفئة بوجه الخصوص لأن عملهم الحقيقة يؤثر في أداء مديرية التربية والتعليم، ومن هنا كانت الانطلاقة من هذه الدراسة.

وتأسيساً على ما سبق، وتبعاً لما يشـــير إليه الأدب الإداري من أهمية المناخ التنظيمي للمنظمة بوجه عام، ومناخها الأخلاقي على وجه الخصوص، من دور في تشكيل مشاعر واتجاهات موظفيها، وســـلوكاتهم التنظيمية، وبما لها من انعكاســـات متعددة على نوعية أدائهم الوظيفـــي، وأداء منظماتهم، تأتي هذه الدراســـة بغرض تقـــصي العلاقة بين أنماط المناخ الأخلاقي والاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

» مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو تعرف أنماط المناخ الأخلاقي وعلاقتها بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

عناصر مشكلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات؟

٢- ما درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

٣- ما درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

٤- هل هناك علاقة بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم؟

٥- هل هناك علاقة بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم؟

٦- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تعزى إلى مؤهلهم العلمي، وسنوات خبرتهم؟

٧- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تعزى إلى مؤهلهم العلمي وسنوات خبرتهم؟

» أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من تناولها لمفهوم المناخ الأخلاقي، كمفهوم حديث في الأدب الإداري، ما يزال بحاجة إلى المزيد من الدراسات الميدانية في مختلف القطاعات والبيئات الثقافية التي تسهم نتائجها في زيادة بلورته كبناء نظري ناشئ وتحديد علاقته بمختلف المتغيرات التنظيمية المؤثرة فيه، أو المتأثرة به بصورة راسخة، ذلك أن مجمل وجهات النظر المطروحة في الأدب الإداري التربوي، تؤكد أنّ فعالية إدارة المنظمات التربوية، على تباين مستوياتها، يعزى إلى الطريقة التي يتصرف وفقها أعضاء هذه المنظمات، في مختلف الأدوار والمستويات الوظيفية التي يشغلونها، والتي يحققون من خلالها الأهداف المنشودة للنظام التربوي، ضمن أجواء مرسخة لمبادئ العلاقات الإنسانية، ومكرسة للسلوكات الأخلاقية، وذلك انطلاقاً مما تمثله العمليتين التربوية، والإدارية من عمليات مفعمة بالقيم الأخلاقية في جوهرها (دواني، ٢٠٠١).

وعليه، فإن أهمية الدراسة الحالية في جانبها النظري، تكمن فيما يؤمل أن تسهم في نتائجها، من إضافة إلى المعرفة العلمية المتعلقة بموضوع المناخ الأخلاقي، وعلاقته بمتغيري الاحتراق النفسي، والالتزام التنظيمي لدى العاملين، فضلاً عما ستسهم فيه نتائجها من تلبية لسد النقص الملاحظ في أدبيات الإدارة التربوية في المكتبة العربية، حول مفهوم المناخ الأخلاقي، وعلاقته بهذين المتغيرين باعتباره موضوعاً حديثاً، مطروحاً في الأدب الإداري، يتزايد حالياً الاهتمام به عالمياً، وفي ظل ما تشهده مختلف المجتمعات الإنسانية من تحديات أخلاقية متعددة أفرزتها التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعايشها هذه المجتمعات في العصر الحاضر، ذلك أن الدراسات العربية الميدانية التي عنيت بموضوع الأخلاق، والأخلاقيات في مختلف المنظمات التربوية العربية - في حدود علم الباحث- قد ركزت في غالبيتها على تعرف القيم الأخلاقية السائدة في هذه المنظمات، ودرجة إدراك العاملين فيها لأخلاقيات مهنتهم التعليمية، ومستوى التزامهم بها، ولم تتناول أي منها المناخ الأخلاقي للمنظمات التربوية العربية.

كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية مما يؤمل أن تحققه نتائجها من خدمة في:

١- زيادة معرفة القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومديرياتها بواقع أنواع المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم، ومستوى الاحتراق النفسي، والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسامها الإدارية والفنية، إضافة إلى تعرفهم إلى طبيعة العلاقة بين أنماط المناخ الأخلاقي، وبين هذين المتغيرين، بصورة تساعدهم على تطوير استراتيجيات تنفيذية، يعملون من خلالها على تكريس الأنواع الإيجابية لهذه المناخات، وكبح شيوع السلبية منها في مديريات التربية والتعليم، فضلاً عن تقليص مصادر الضغوط التنظيمية الموجودة في بيئاتها التنظيمية، كخطوة أساسية لوقاية موظفيها من الوصول إلى حالة الاحتراق النفسي، وتطوير العوامل التنظيمية المنمية لالتزامهم التنظيمي.

٢- تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية لمديري مديريات التربية والتعليم في الأردن لرفع كفاياتهم الإدارية والفنية والإنسانية، بصورة تمكنهم من تطوير المناخات الأخلاقية الإيجابية في مديرياتهم، وتساعدهم على تخفيض مستويات الاحتراق النفسي لدى مرؤوسيهم، ورفع مستويات التزامهم التنظيمي.

٣- تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية والفنية في مديريات التربية والتعليم في الأردن لرفع كفاياتهم الشخصية في كيفية إدارة مختلف الضغوط التنظيمية التي يشعرون بها، كإجراء وقائي لتخفيف مستويات الاحتراق لديهم.

٤- يؤمل أن تخدم الصورة المعربة لمقياس المناخ الأخلاقي الباحثين الآخرين في إجراء المزيد من الدراسات في المؤسسات التربوية الأردنية والعربية.

» مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي التعريفات المفاهيمية والإجرائية لأبرز المتغيرات التي تتضمنها مشكلة الدراسة الحالية، بغية تحقيق التوافق بين الباحث والقارئ حولها:

- المناخ الأخلاقي *Ethical Climate*: يعرفه فكتور *Victotr* وكولين *Cullen* باعتباره "تصورات أعضاء المنظمة المشتركة، حول السلوكات التي تعتبر صحيحة في منظمتهم، والكيفية التي تتعامل فيها منظمتهم مع القضايا الأخلاقية" (*Victor & Cullen, 1988, P.101*).
- ويعّرف نمط المناخ الأخلاقي *Ethical Climate Style*: إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: نمط المناخ الأخلاقي الذي يحصل على أعلى متوسط حسابي وفق تصورات رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم حول المناخ الأخلاقي لمديرياتهم، تبعاً لمقياس المناخ الأخلاقي لفكتور *Victor* وكولين *Cullen*. أما أنماط المناخ الأخلاقي المحتملة في المنظمة وفق هذا المقياس فتتمثل في الأنماط الستة الآتية:

١. المناخ المهني *Professional Climate*: يتقيد فيه الأفراد بالقواعد والمبادئ التوجيهية المهنية الموضوعة من قبل المنظمة، أو القوانين والأنظمة الموضوعة من الحكومة باعتبارها المؤشرات الموجهة إليهم لكيفية التصرف بصورة أخلاقية.
٢. مناخ الرعاية *Caring Climate*: يهتم الأفراد برعاية مصالح الآخرين، وتحقيق رفاهيتهم، سواء أكانوا من داخل منظمتهم، أم خارجها، حيث يراعون عدم إيقاع ضرر بجميع الأطراف المتأثرة بقراراتهم أو سلوكاتهم.
٣. المناخ القانوني *Rules Climate*: يتبع الأفراد في سلوكهم وقراراتهم القواعد والتعليمات الإدارية الموضوعة في منظمتهم، أو وحدتهم الإدارية بصورة صارمة.
٤. المناخ النفعي *Instrumental Climate*: يضع الأفراد مصالحهم الذاتية في مقدمة اهتماماتهم، ويعملون على تلبيتها، حتى لو تم ذلك على حساب مصالح الآخرين ورفاههم.

٥. مناخ الكفـاءة *Efficiency Climate*: يتقيـد الأفراد بالطريقـة الصحيحة المحددة لإنجاز مهامهم الوظيفيـة، انطلاقاً من كونهـا الطريقة الأكثر كفاءة لإنجاز العمل في المنظمة.

٦. المنـاخ الاسـتقلالي *Independence Climate*: تشـكل مشـاعر الأفراد، ومعانيهـم الخاصة لما هـو صحيـح أو خطأ الموجـه الأسـاسي لقراراتهم وسلوكاتهم في المنظمة.

- الاحتراق النفسي *Burnout*: تعرفه ماسـلاك *Maslach* "باعتباره متلازمة الشعور بالاسـتنفاذ العاطفي، والتقدير السـلبي للذات، والتقليل من قيمـة الإنجازات الشـخصية" (*Maslach, et, al.,1996*)، ويعـرف إجرائياً بالدرجـة الكلية التي يحصل عليها رئيس القسـم في مديرية التربية والتعليم على النسـخة المعربة لمقياس ماسلاك للاحتراق النفسي المسـتخدمة في هذه الدراسـة، والمكون من ثلاثة أبعاد رئيسة تتمثل في الاسـتنفاذ العاطفي (تبلد المشـاعر) *Emotional Exhaustion*، والاجهاد الانفعالي *Depersonalization*، وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي *Reduced Feeling of Personal Accomplishment*.

- الالتزام التنظيمي *Organizational Commitment*: يعرف على "أنه انهماك الموظف الطوعي الإيجابي الشـديد بعملـه في منظمتـه" (*Hoy & Miskel, 1991, P.89*) ويعرف إجرائيـاً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها رئيس القسـم في مديرية التربية والتعليم على استبانة الالتزام التنظيمي المطورة في هذه الدراسة، والمتضمنة للأبعاد الثلاثة الرئيسـة التي يتكون منها هذا الالتزام وهي: الالتـزام الوجداني، والالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري.

- رئيس القسـم: عضو عامل في مديرية التربيـة والتعليم يعين من قبـل مدير التربية والتعليم بعد خضوعه إلى مقابلة شخصية ليقوم بالأعمال الموكلة إليه في القسم الذي عيّن فيه.

» حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية من رؤساء الاقسام الذكور في مديريات التربية والتعليم في الاردن.
- الحدود الزمنية: طبقت أداة الدراسة على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في كافة مديريات التربية والتعليم في الاردن وعددها (٤٠) مديرية.

» محددات الدراسة:

يعتمد تفسير وتعميم نتائج هذه الدراسة على المحددات الاتية:

- دلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- سلامة وموضوعية إجراءات الباحث التطبيقية للدراسة.
- مصداقية وموضوعية أفراد عينة الدراسة في استجابتهم على المقاييس الثلاثة المتضمنة في اداتها.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتكون هذا الفصل من جزأين رئيسين، هما:

» أولاً: الادب النظري:

يتناول هذا الجزء عرضا للادب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة الثلاثة وهي: المناخ الأخلاقي، والاحتراق النفسي، والالتزام التنظيمي.

١- الادب النظري المتعلق بالمناخ الاخلاقي:

يعُد المناخ الأخلاقي ركناً رئيساً في نجاح أية منظمة واستمرارها وقدرتها على التقدم وتحقيق أهدافها، فإن أعُتلّ أدى ذلك إلى تراجع المنظمة وخسارتها وعليه فإن إدارة المنظمة الناجحة هي التي تحافظ على مناخها الأخلاقي سليماً ومعافى، فالمناخ الأخلاقي من المفاهيم المركبة بقرن المناخ بالأخلاق لذا كان لا بد لتحديد أبعاده المختلفة، من تحليل مفردات هذا المفهوم وصولاً إلى تحديد مكوناته المختلفة. فكلمة مُناخ (بضم الميم) هي تعبير مجازي يتعلق عادة بالبيئة والطبيعة لموقع جغرافي، يصف فصول السنة، والتحولات الجوية التي تميز ذلك الموقع عن غيره من المواقع كدرجة الحرارة وغيرها (السعود، ٢٠٠٩، ص٢٥٤).

أما الأخلاق: فإن مفردها خلُق، والخلُق هو الدين والطبع والسجايا وهي المعُبر عن الصورة المعلنة للإنسان والصورة الباطنة له (ابن منظور، ١٩٦٨، ص٨٦).

واصطلاحاً فإن الأخلاق تشير إلى القوى الراسخة التي تقود الإنسان إلى الاختيار ما بين الخير والشر (جواد، ٢٠٠٠، ص ١٢٣).

وقد أورد ناصر(٢٠٠٦، ص ٢١، ٢٢) عدداً من التعريفات، هي:

- حالة للنفس واعية لها وإلى أفعالها من غيرفكر ولا روية، وهذه الحالة تقسم إلى قسمين: منها ما يكون طبيعياً ومن أصل المزاج كالذي يضحك ضحكاً مفرطاً من أدنى شيء يعجبه، ومنها ما يكون مستفاداً بالعادة والتدرب، ثم يستمر حتى يصير ملكة وخلقاً.
- ويقول (أبو حامد الغزالي) في الخلُق والتخلق، أي حُسن الظاهر والباطن.
- ويقول (كانت) الخلُق هو طبيعة الإرادة.
- ويقول (روباك) الخلُق حالة أو ميل نفسي يتحكم في الغرائز ويمنعها أن تتحقق وذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز.
- ويقول (هافيلد) الخلُق هو قيمة النفس المتزنة، والنفس المتزنة هي تلك التي تنسق فيها الميول الطبيعية والعواطف وتضافرت على غاية واحدة.
- ويعرف (باجلي) الخلُق بأنه عبارة عن العادات الصالحة النافعة.
- أما (بيرس) فيعرف الأخلاق بأنها محصلة كل معرفة سواء أكانت هذه المعرفة وراثية أم اكتسابية، فالأخلاق الشخصية هما شيء واحد.

أما الأخلاق شرعاً: فإنها هيئة راسخة في النفس تصدرها عنها الأفعال الإرادية الاختيارية من حسنة وسيئة، وجميلة وقبيحة، وهذه الهيئة قابلة بطبعها لتأثير التربية الحسنة والسيئة فيها (الجزائري، ١٩٩٠، ص ١٤٠) مما سبق من تعريفات يتبين الآتي:

- إن الأخلاق تبحث بالخير وتتقرب منه وتنفر من الشر والقبح.
- إن الإجبار والإكراه على الخير والفضيلة لا يصنع الإنسان الخيّر الفاضل.

أما المناخ الأخلاقي فإنه مجموعة من التفاهمات المشتركة حول ما هو السلوك الصحيح، وكيف سيتم التعامل مع القضايا الأخلاقية، وهذا المناخ يُعد تمهيداً لصنع القرار على جميع المستويات وفي جميع الظروف، وهناك بعض من العوامل التي تؤثر في اختلاف المناخ الأخلاقي في المنظمات (*Schneider, JB & Reitsch, J, 1991*).

أما الباحث فيعرف المناخ الأخلاقي بالآتي: التزام رؤساء الأقسام بتشريعات العمل وأداء الواجبات الوظيفية بشكلها الصحيح والتأكيد على أن يكون السلوك الصحيح متجذراً ودائماً في نفس.

العلاقة بين الثقافة التنظيمية والمناخ الأخلاقي:

ترتبط الثقافة التنظيمية بالمناخ الأخلاقي والنسق القيمي للمنظمة الأمر الذي أدى إلى تعدد الرؤى النظرية التي تعالجها؛ فالثقافة التنظيمية تعتبر الرحم الذي يخرج منه المناخ الأخلاقي مع التأكيد على وجود علاقة متبادلة ومعقدة بين الثقافة التنظيمية والمناخ الأخلاقي؛ فالثقافة في أصلها اللاتيني (*Culture*) وهي ذات علاقة بكلمة (*Cultus*) وتعني العبادة، ويقال أنها مشتقة من الفعل اللاتيني (*Colere*) التي تعني يتعهد أو يشجع وتشير أيضاً إلى عملية التهذيب والتربية (عبد اللطيف، ٢٠٠٦، ص١٦).

ويعرف السلمي (١٩٩٥، ص٥٥) الثقافة بأنها "مركب يحتوي على المعرفة والعقيدة والفن والأخلاقيات والقانون والعادات والقيم والتقاليد المختلفة التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في مجتمع، أي أن الثقافة هي أي شيء يتعلمه الإنسان ويشاركه فيه أعضاء المجتمع بصفة عامة".

ويعرف بن نبي (١٩٧١، ص٢٥) الثقافة بأنها "مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح بشكل لا شعوري العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه، وبذلك تكون الثقافة هي المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته".

ويرى السعود (٢٠٠٩، ص٢٦٠) "أن الثقافة ذلك الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، والذي يشمل العادات، والتقاليد، والاتجاهات، والقيم والمعتقدات والنظم، وأنماط السلوك، وأسلوب الحياة، وكما أن لكل مجتمع من المجتمعات ثقافته الخاصة به التي تميزه عن المجتمعات الأخرى، فإن لكل منظمة من المنظمات ثقافتها الخاصة بها التي تميزها عن باقي المنظمات وهي التي تعرف في علم الإدارة بالثقافة التنظيمية".

ومما سبق من التعريفات يتبين الآتي:

- الثقافة كل مركب ويمكن التميز بين ثلاثة مكونات لها، المكون المعنوي ويتمثل في القيم والأخلاق، والمعتقدات والمكون المادي ويتمثل (في أدوات العمل) والمكون السلوكي ويتمثل في العادات والتقاليد.
- الثقافة متكاملة الجوانب فأي تغيير يطرأ على مكوناتها يؤثر إما سلباً أو إيجاباً.

أما الثقافة التنظيمية فقد أورد السعود (٢٠٠٩، ٢٦٧) عدد من التعريفات وهي:

- أشار أدجر (*Edger, 1985*) إلى أن الثقافة التنظيمية تؤخذ مسلمات وتميل إلى البقاء وخارج الإدراك الحسي أو الإدراك المعرفي، وهي نتاج مدة طويلة من التعليم الاجتماعي، وتمثل القيم والمعتقدات والقواعد، التي تم عملها بطريقة متقنة تؤخذ كمسلمات وتمرر للأجيال الناجحة من الأفراد.
- أما هيجان (١٩٩٢) فقد ذكر أن الثقافة التنظيمية عبارة عن تعبير عن قيم الأفراد ذوي النفوذ في المنظمة، وتؤثر هذه القيم بدورها في الجوانب الملموسة في المنظمة وفي سلوك الأفراد، كما تحدد الأسلوب الذي ينتهجه هؤلاء الأفراد في قراراتهم وإدارتهم لمرؤوسيهم ومنظماتهم.
- في حين أن ويلين وهنغر (*Weleen & Hunger, 1995*) أوضحا أن الثقافة التنظيمية عبارة عن مجموعة من الاعتقادات والتوقعات والقيم والمعايير التي يشترك بها أفراد المنظمة، وهي بمثابة البيئة الإنسانية التي يؤدي الموظف فيها عمله.

إن الناظر إلى التعريفات السابقة يجد أنها تركز على القيم والاعتقادات وهى ركن أساس في المناخ الأخلاقي، بالإضافة إلى أن الأمر المهم هو أن الثقافة التنظيمية والمناخ الأخلاقي يعالجان ظاهرة مشتركة وهي خلق التأثير على السياقات الاجتماعية في المنظمات، والمحافظة على هوية المنظمة.

وأيضاً فهما يلعبـــان دوراً فعّالاً في تحديد كفـــاءة المنظمات الإداريـــة وفعاليتها وكذلك كفاءة وفعالية ســـلوك الأفراد العاملين من جهة أخرى، وبالتالي التأثير في القرارات الإدارية، وتجعلان ســـلوك الأفراد ضمن شروط وخصائص المنظمة، مع ملاحظة أن المناخ الأخلاقي يتأثر بقوة وضعف الثقافة التنظيمية.

المناخ الأخلاقي وأخلاقيات العمل:

تنبثق أخلاقيات العمل من المناخ الأخلاقي الســائد في المنظمة، وتؤثر في سلوك وأداء العاملين في المنظمة بشكل صريح أو ضمني.

وقد أورد (أبو النصر، ٢٠٠٨) عدداً من التعريفات لأخلاقيات العمل منها الآتي:

- أخلاقيات الإدارة هي مجموعة مـــن المعايير والمبادئ التي توجه الســـلوك الإداري وتتعلق بما هو صحيح أو خطأ.
- ويعرفها إيفنسيفيج وزميلاه (*Ivanceich et al,2004*) بأنها تمثل خطوطاً توجيهية للمديرين في صنع القرار، وإن أهميتها تزداد بالتناسب مع آثار ونتائج القرار، فكلما كان نشاط المدير أكبر تأثيراً في الآخرين ازدادت أهمية أخلاق ذلك المدير.
- وقال هي مجموعة المبادئ التي تنشـــأ عن الاتجاه والرأي العام للمجتمع وتهدف إلى تحقيق درجة عالية من المثالية، وهي تمثل دستوراً أخلاقياً.
- ويعرفها كل من (بولينز وكينكي وكرتـــز *Buelens, Kincki, Kreitner*) بأنها تهتم بما هو صواب في مقابل الخطأ وبما هو جيد في مقابل الســـيئ وما هو أبيض في مقابل الأسود في مكان العمل.

ويرى (هل وجونز، ١٩٨٨)، أن الهدف الأســـاس من الاهتمام بأخلاقيات الأعمال بأنه ليس فقط تعلم الفرق بين الصواب والخطأ بل يمتد لتوفـــير الأدوات التي يتعامل بها الأفراد مع التعقيدات الأخلاقية، أي في الاعتبار والتفكير بالتداعيات الأخلاقية الخاصة بالقرارات الاستراتيجية، وإن اهتمام المنظمات بالأســـس الصحيحة لأخلاقيات الأعمال أدى إلى النتائج الآتية والتي أوردها المعاضيدي (٢٠٠١):

- جعل الإدارة أكثر تحسساً عن الكيفية التي يفترض بهم اعتمادها في أداء الأعمال.
- تساعد في التأكد من بذل الجهود المضنية لمعالجة الأزمات والفوضى الناشئة عن تجاوز المعايير الأخلاقية، فضلاً عن سعي البرامج الأخلاقية إلى إنجاز عدد من المؤشرات الإيجابية منها:
- تسهم في تهذيب فرق العمل.
- تسهم في دعم العاملين.
- تُعد ضمانة للتأكد من أن السياسات المتبعة في المنظمة هي أخلاقية من جهة وديمومة متابعة الالتزام بالتصرفات الأخلاقية، من جهة أخرى.
- تسهم في تعزيز الصورة العامة للمنظمة لدى متلقي الخدمة.

وحدد دونالدسون (*Donaldson, 1990, P.28*) نتاجات تطبيق الأسس الصحيحة لأخلاقيات الأعمال بالآتي:

- منح الشرعية للأفعال الإدارية.
- تقوية الترابط المنطقي والتوازن في الثقافة المنظمية.
- تحسين مستويات الثقة بين الأفراد في المنظمة.
- التمسك بأثر قيم المنظمة ورسالتها.

المناخ الأخلاقي والقيادة الإدارية:

ترتبط القيادة الإدارية بالمناخ الأخلاقي والأخلاق بصورة وثيقة ومباشرة، كما وتتصل بها في العديد من المحاور نظراً لما ينطوي عليه مفهوم القيادة نفسه من عملية تأثير على الآخرين بهدف دعمهم وتوجيه سلوكهم نحو الأهداف المرغوبة لكل من القائد والجماعة، ولما ينطوي عليه الدور القيادي الذي يشغله القائد الإداري في التنظيم الاجتماعي من سلطات وصلاحيات تمكنه من فرض توجيهاته وأوامره على مرؤوسيه.

وطالما أنّ الإداري التربوي يملك الحق الشرعي في توجيه مرؤوسيه في منظمته التربوية وإلزامهم بأوامره بما يملكه من سلطات تمكنه ممارستها من التأثير على الآخرين فلا بد له من أن يتمتع بالفضائل الأخلاقية التي تهيئ له حسن التصرف بهذه السلطات، وأن يشجع مرؤوسيه على مساءلته، وأن ينمي دافعيتهم الإيجابية نحو أدائهم لمهامهم التي يسعى معهم ومن خلالهم إلى تحقيقها من أجل تحقيق ما فيه الخير لهم ولمجتمعهم (*Wern, 1995*).

وتنبع أهمية الأخلاق في القيادة مما يواجهه القادة الإداريون في المنظمات الاجتماعية المختلفة خلال إنجازهم لمهامهم اليومية من معضلات محيرة تفرض عليهم اختيارهم بين منظومة قيمهم وبين الأولويات التي تفرضها ضرورة سعيهم نحو النجاح في تحقيق أهدافهم الذاتية أو أهدافهم التنظيمية في قراراتهم وتصرفاتهم، فهل يرجحون في هذا الاختيار ضرورة إنجازهم لأهدافهم المنشودة دون نظرهم بعين الاعتبار لمدى أخلاقية الوسائل التي يتبعونها من أجل تحقيقها وفق مقولة مكيافللي النفعية الشهيرة التي ترى أنّ "المهم والأولى هو تحقيق الأهداف المنشودة ولا عبرة في الوسيلة الموصلة إليها" (مكيافللي، ٢٠٠٢)، أم يعمدون لأن يدركوا هذه المواقف المحيرة ويواجهوها في سلوكهم وقراراتهم بالتزامهم بمنظومة القيم الأخلاقية لعمل ما هو صحيح، وليس عمل ما هو مناسب أو ما يحقق المنفعة فقط (*Hughes, et, al., 2007*).

وإذا كان هناك إمكانية لقبول غلبة الاتجاه النفعي - المكيافللي - على الاتجاه الأخلاقي في حالة الصراع بين هذين الاتجاهين لدى قادة النظم السياسية أو الاقتصادية إلا أنه لا يمكن لهذا القبول أن يكون مبرراً أو مطروحاً بتاتاً لدى قادة النظم التربوية مهما كانت طبيعة الظروف والمواقف التي يتصدى لها هؤلاء القادة، وذلك لما لطبيعة العملية التربوية نفسها من مدلول قيمي أخلاقي في جوهرها ينبثق من مفهوم الأخلاق نفسه باعتباره الاختيار بين ما هو صحيح وما هو خطأ، ولما يشكله البعد الأخلاقي للقائمين على النظم التربوية في أي مجتمع من أهمية خاصة تنبثق من المنظور الجماهيري البارز لهذه النظم في مجتمعاتها كونها المعنية بتنشئة أبناء المجتمع والحاضنة لأجياله الجديدة التي ستلعب دورها مستقبلاً في تنميته وتطويره، ومن كونها نظماً إنسانية في طبيعتها في معظم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

إنّ ما يفرض حتميــة القيادة الأخلاقية للنظم التربوية بمختلف مســتوياتها ســواء في أهدافها أم سياساتها أم وســائلها تلك الطبيعة الإنسانية للإدارة التربوية نفسها، ذلك أنها تتم من خلال الإنســان ولصالحه، وهي معنية في جوهرها ببناء الإنســان وصقل خبراته وتمكينه من الاعتماد على ما حباه الله به من قــدرات وطاقات، إذ إنّ التربيــة في مضمونها العام جزء لا يتجزأ من العملية الإدارية بشــكلها العام، فالإدارة تنظيم لمجموعة من الأعمال أو الأفراد الذين يكوّنون القاعدة العملية للمنظمة، بالقدر نفسه فإن عملية التربية في مجملها هي عبارة عن تنظيم وترتيب لســلوك الطلبة وإعدادهــم ليكونوا أكثر تفاعلاً مــع مجتمعهم، وهذا ما يجعل النظم التربوية المعنية بالإنســان لا تدار بنهج نفعي تنافسي، بــل من المفروض أن تدار بنهج أخلاقي في أهدافه ووســائله، وتحكمه في ذلك روح الرسالة التي ترمي إلى تحقيق الخير والمنفعة للمجتمع ككل، وتستشــعر أن نجاح الواحد هو في المحصلة نجاح للمجموع، ذلك أن غاية التربية نقل الذاتية الثقافية إلى المجتمع التي تميزه عن غيره من المجتمعات من جيل إلى جيل، وبما تنطوي عليه هذه الذاتية الثقافية من قيم أخلاقية مســتمدة من معتقدات المجتمع وفلسفته، وتجديد المتغيرات الثقافية في المجتمع وفقاً للتحديات التي يفرضها التطور العلمي والتكنولوجي والتقدم في مجال المعلومات والتواصل البشري.

كما تنبع حتمية القيادة الأخلاقيــة للنظم التربوية من كــون الإدارة التربوية مهنة، ومن المفروض عــلى القادة التربويــين طالما امتهنــوا الإدارة التربويــة أن يتمتعــوا بمجموعة من الخصائص والصفات ذات العلاقة بقضايا الكفاية والإتقان والدراية بمهنتهم بما تنطوي عليه هذه القضايا مــن ضرورة توظيفهم لمعرفتهم المتخصصة ومهاراتهم المهنية بمســتوى أخلاقي عالٍ يلبــي اضطلاعهم الفاعل بمهامهــم التربوية بصورة تحقق خير المجتمــع وصالحه العام ليكونوا أهلاً للثقه ذلك ان المجتمع لا يجعل أصحاب أية مهنة أهلاً لثقتة لمجرد كفايتهم المهنية الفنية فقط، بل يطالبهم للوثوق بهم بــأن يتمتعوا بما يعرف بالفضيلــة المهنية *Professional Virtue* التــي تمثل الجانب القيمي والأخلاقــي للمهنة، حيث تنطوي هــذه الفضيلة في مهنة الإدارة التربوية في أبعادها على التزام التربويين بممارســة مهنتهم بطريقة نموذجية، والتزامهم

بغايات اجتماعية ذات قيمة، والتزامهم بالممارسة المهنية نفسها وليس بالممارسة الخاصة الفردية، إضافة إلى إلتزامهم بأخلاقيات الرعاية *Ethics of Caring* (دواني، ٢٠٠٣).

وبالرغم من أهمية ما يشكله التزام القادة التربويين بأخلاقيات الصدق والنزاهة والاستقامة والعدالة من نماذج قدوة في التربية الأخلاقية لأفراد المجتمع في مختلف المجتمعات إلا أن لهذا الالتزام الأخلاقي للقادة التربويين دوراً حيوياً إضافياً حساساً في المجتمع الديمقراطي لما له من تأثير إيجابي في تنمية وتعزيز ثقة أفراد هذا المجتمع بفائدة الديمقراطية نفسها كشكل من أشكال السيطرة، إذ لا يمكن للأفراد أن يؤمنوا بقادتهم وأن يثقوا بهم وان يبدوا لهم الطاعة والولاء برغبة وقناعة ذاتية منهم ما لم يتمتع هؤلاء القادة بأخلاق النزاهة والاستقامة، ذلك أنّ افتقاد القادة التربويين لهذه الأخلاقيات الأساسية ستجعل الأفراد يقنطون ليس من فائدة الديمقراطية كنهج للحكم فحسب بل من الديمقراطية نفسها كقيمة أخلاقية (*Weber & Weber, 1955*).

ومن هنا وانطلاقاً من كون القيادة التربوية عملية قيمية في جوهرها وغنية بالتحديات الأخلاقية فقد ازداد الاهتمام خلال العقود الأخيرة بأخلاقيات القيادة الإدارية التربوية والمناخ الاخلاقي لتلبية ما يواجهه القادة التربويون من صراع يومي بين التزاماتهم الأخلاقية تجاه مجتمعهم ومهنتهم وطلبتهم ومعلميهم في مختلف سلوكاتهم التي يمارسونها في دورهم القيادي لمنظماتهم التربوية بصورة توقعهم في حيرة حول، ما هو صواب وما هو خطأ، وكيف ينبغي عليهم أن يسلكوا بصورة سوية من الناحية الأخلاقية، لأن القادة الحقيقيين يركزون على سلوكهم بصورة صحيحة، وليس على إنجاز مهامهم بصورة صحيحة، إذ يواجه القادة الإداريون للنظم التربوية المختلفة ومرؤوسوهم العاملون معهم في هذه النظم من معلمين وإداريين وفنيين مواقف يومية متكررة تختبر من خلالها خصالهم الأخلاقية وتضعها على المحك، لهذا يجب أن يكون القائد التربوي وكيلاً للأخلاق في منظمته ليكون عنصراً مؤثراً ومصدراً محورياً في إصلاح المجتمع وتغييره نحو الأفضل، لأن القيادة التربوية غير الملتزمة بالقيم الأخلاقية النابعة من المناخ الاخلاقي لثقافة مجتمعها قد تكون أقوى مصدراً لتدمير منظومة هذه القيم.

وترى كيلا *Ciulle* أنّ الدور الحساس الذي يلعبه القادة في الجماعة يفرض عليهم العمل على تلبية حاجة الجماعة وتطلعها لأن تعيش نمط حياة غنية حيوية ومفعمة بالأخلاق ضمن إطار من التوازن العاطفي، كما وتؤكد ضرورة أن تبدأ القيادة الأخلاقية عند قمة الهرم التنظيمي للمنظمة، لأن القيادة الأخلاقية في المستويات الدنيا من التنظيم او في اي مستوى منة لا يمكن أن تكون صحيحة مالم تكن هذة القيادة صحيحة في المستويات العليا منه، إضافة إلى تأكيدها على أنه حتى لو كانت هناك إمكانية لقبول الرأي القائل بأنّ القادة يولدون ولا يصنعون إلا أنّ الاعتقاد بضرورة التدريب على القيادة الأخلاقية يبقى موضوعاً جدلياً لكل فرد يشغل منصباً وظيفياً يمنحه سلطات ومسؤوليات قيادية، إذ إنّ القادة الحقيقيين هم أولئك الذين يتسمون بحساسية أخلاقية عالية نحو قيم الصدق والصراحة والاستقامة والمساواة وتجنب الخداع والنفعية ورعاية الموظفين واحترامهم، وهذه جميعها مسائل أخلاقية على جانب كبير من الأهمية لما لها من انعكاسات على احترام الأفراد لقادتهم وثقتهم بهم وولائهم وإخلاصهم لهم وقناعتهم بأن قيادتهم محفزة وملهمة، ولهذا يجب أن تكون هذه القيم الأخلاقية قيماً أساسية لأية منظمة تسعى لأن تكون منظمة جيدة، ذلك أنّ القادة الأخلاقيين هم الذين يزرعون وينمون الثقة والإخلاص لدى تابعيهم من خلال تمثلهم للقيم الأخلاقية باعتبارها قيماً أساسية لمنظمتهم (*Ciulla 2004*).

ويتفق ويستون *Weston* مع كيلا *Ciulla* عند تأكيده على أهمية الصدق والنزاهة في القيادة باعتبارهما من القضايا الضخمة في تقييم نجاح القائد وفاعليته، ذلك أنّ نجاح أي قائد في دوره القيادي في أي تنظيم اجتماعي يكمن تبعاً لويستون بمدى نزاهته وإخلاصه في تمكين الآخرين من النمو والتطور، وما يتطلبه هذا التمكين من الإبقاء على أذهانهم متفتحة للتعلم والنمو والتطور، ومن هنا فإنّ القائد الحقيقي والقائد الأفضل هو القائد الذي يقود تابعيه من قلبه وقيمه وفقاً لرؤيته التي يسعى إلى تحقيقها بعزم وشجاعة يستمدها من معتقداته الروحية والأخلاقية والشخصية بالرغم مما قد يواجهه في هذا المسعى من مشقة شخصية أو احتمالات المعارضة أو الرفض أو الفشل (*Weston, 2001*).

وهكذا فإنه بالرغم من ضرورة وأهمية الالتزام الأخلاقي للقادة التربويين في مختلف مستوياتهم الإدارية العليا والوسطى والإجرائية إلا أن ضرورة وحساسية المزايا والخصال الأخلاقية للقادة تزداد كلما ارتفعت مكانة القائد الإداري في السلم الهرمي للنظام التربوي، وذلك لما تشكله أفعال الإدارة العليا من عامل أساسي مؤثر في السلوك الأخلاقي داخل المنظمة التربوية، ولما تلعبه القيم الإدارية في مستوى الإدارة العليا من دور فاعل في مناخها الأخلاقي (العطية، ٢٠٠٣)، إذ يلعب تدني أخلاقيات القيادة العليا للنظام التربوي دوراً على درجة كبيرة من الخطورة في تفشي الفساد والتدهور الأخلاقي في مستويات إدارات النظام الأدنى منها بصورة تنعكس في فساد النظام بمجمله.

إنّ الفساد الأخلاقي في مستوى الإدارة العليا للنظام التربوي يشكل عنصر تحوير وإخلال في مفهوم ولاء العناصر الشابة العاملة فيه بحيث يشدها باتجاه الولاء للأشخاص بدلاً من الولاء للنظام التربوي بمجمله وسعيهم نحو تحقيق أهداف الاشخاص، هذا إضافة إلى أن وجود إدارة عليا ذات أبعاد أخلاقية فاسدة يشكل عاملاً مؤثراً في اختيار عناصر النظام الجديدة، وفي تعزيز إمكانات عدم توافق قدراتها وإمكاناتها مع الأدوار الوظيفية المتوقعة لها بصورة تسهم في تدهور النظام وتفككه، إذ عادة ما يحكم المجتمع على سلامة وفاعلية النظام التربوي من خلال حكمه على سلوكات أفراده، وخاصة القائمين عليه من قادة إداريين، فالممارسات الإدارية المتحيزة أو المنحرفة أو ذات الطابع غير الأخلاقي يمكن أن يكون لها آثار مدمرة على النظام التربوي ككل لما يمكن أن تعكسه من انطباعات سلبية ليس على البعد الإداري للنظام التربوي فحسب ولكن على النظام التربوي بأكمله.

خصال القائد التربوي الأخلاقية *The Educational Leader Ethics*:

إنّ ما يميز القادة عن غيرهم من رموز السلطة في المنظمة التربوية هو تلك العلاقة الفريدة القائمة بين القائد التربوي واتباعه، إذ يرتبط القائد بتابعيه بطرق يعمل من خلالها على إثارة دوافعهم إلى التلاحم مع الآخرين حول الرؤية المشتركة فيما بينهم وكيفية تحقيق تلك الرؤية، وحثهم على الالتزام ببذل جهودهم الشخصية لتحقيق الرؤية بمستقبل أفضل

لوجودهم، وتنظيم بيئة العمل في المنظمة التربوية بصورة تمكنهم من التمحور حول الأهداف المتوخاة كقيم جوهرية في ثقافتها، إضافة إلى ما يقدمه من تسهيلات يحتاجها تابعوه خلال عملهم على تحقيق الرؤية المتوخاة والمشتركة فيما بينهم، أما الكيفية التي يعمل فيها القادة على تحقيق هذه الأمور فتعتمد بالدرجة الأولى على الكيفية التي ينظر بها القادة التربويون إلى مفهوم القيادة نفسه، كما وتعتمد على طبيعة وخصائص العلاقة بين القائد التربوي وتابعيه والتي تنبثق بصورة أساسية من الافتراضات التي يحملها القائد تجاه البشر والمنظمة التربوية التي يعمل فيها والعالم الذي تنشأ عنه جميع المعتقدات والقيم الثقافية (*Owens, 1995*).

ونظراً لما يشكله البعد الإنساني في شخصية القائد من متغير على درجة من الحساسية في نجاحه في بناء وتطوير هذه العلاقة الفريدة التي تربطه بتابعيه، إلى جانب المتغيرات المهمة الأخرى المتعلقة بإمكانات القائد المعرفية في العملية الإدارية وسعة وعمق إطلاعه الثقافي وقدراته التصورية الشمولية والمستقبلية فإنه لا بد للقائد التربوي من الاتصاف بمجموعة من الخصال والمزايا الأخلاقية التي تمكنه من توظيف قدراته وإمكانياته في سياقها السليم، ومن أبرز هذه الخصال (الطويل، ٢٠٠٦؛ حسان والعجمي، ٢٠٠٧):

١- الإحساس العالي بالأمانة والإخلاص والكرامة الذي يؤهله لأن يكون موضع ثقة الآخرين بما يمثله لهم من نموذج قدوة أخلاقية يؤمنون به ويحذون حذوه في إخلاصهم وتحملهم للمسؤولية فيما ينجزون من أعمال، وفي شعورهم العالي بكرامتهم.

٢- التحلي بروح العدالة وعدم الاستعداد للتحيز في مختلف صوره وأشكاله، بحيث تكون غايته المتوخاة في كل تصرفاته وأقواله تحقيق مستوى متقدم من العدالة والإنصاف المحفز على الانتماء والتماسك والعطاء والإبداع.

٣- التمتع بالصدق والاستقامة التي تجعله جديراً باحترام ذاته أولاً واحترام وتقدير تابعيه له ثانياً، لما توفره هذه الخصلة الأخلاقية للقائد من تجنب للنفاق والمداهنة والتحايل وعدم تشجيعه للآخرين على ممارستها كونه يتحرى الصدق والنزاهة ويلتزم بهما في أفعاله وأقواله.

٤- التحلي بالحلم وضبط النفس التي تعكس سيطرته على انفعالاته وكبحه لغضبه وتحكيمه لعقله وعمق بصيرته في التعامل مع مختلف الأمور، ومع انفعالات الآخرين وضغوطهم وتوتراتهم.

٥- أن يكون عطوفاً محباً للآخرين ومتحسساً لمشاكلهم ومستعداً لخدمتهم.

٦- التحلي باللباقة والتواضع في التعامل مع الآخرين والحرص على فهم وتقبل الفروق الفردية بينهم، والحرص على صون كرامتهم في مختلف تفاعلاته الاجتماعية معهم.

أخلاقيات القيادة الإدارية *Ethics of Managerial Leadership*:

تنبثق الصعوبة في مفهوم الأخلاق في مجال العلاقات الإنسانية بصورة عامة وفي مجال علاقة التفاعل الاجتماعي المتبادل بين القادة وتابعيهم على وجه الخصوص من إمكانية استعمالها في مجالين اثنين يتمثلان في المنهج والمحتوى أو ما يمكن أن نطلق عليه الغاية والوسيلة، إذ يتعلق مجال المنهج بالكيفية التي يحاول فيها الفرد التأثير على الآخر سواء أكان هذا الآخر فرداً ام جماعة، وهل يتبع في ذلك أساليب أخلاقية أم لا؟ وهكذا إذا أردنا أن نتعامل مع أخلاقيات القيادة يجب أن لا ينصب اهتمامنا على علاقة القادة بتابعيهم فقط، بل يجب أن نوجه جزءاً من اهتمامنا نحو سبل التفاعل التي يتبعها كل من القادة وتابعيهم خلال محاولتهم التأثير على بعضهم بعضا أو على الآخرين (*Rost, 1993*)، ذلك أن فهم عمليات التأثير في القيادة يتطلب منا أن ننظر إليها كعمليات متبادلة بين القائد وتابعيه، فكما يخضع التابعون إلى تأثير قائدهم فإن القائد في المقابل يخضع إلى تأثير تابعيه عليه بما يعرف بالقوة المضادة للتابعين *Counter Power* التي تعمل على كبح ممارسة القائد لسلطته عليهم والمستمدة في مصدرها الرئيس من اعتماده عليهم في تحقيق الأهداف التنظيمية المنشودة (*Yuki, 1989*).

ويتعلق مجال المحتوى في المقابل بمدى أخلاقية التغييرات التي يدعمها الفرد من خلال السياسات أو القرارات أو الآراء المطروحة، وبالتالي فإننا إذا أردنا أن نتعامل مع أخلاقيات القيادة يجب أن نوجه جزءاً من اهتمامنا في هذا المجال نحو أخلاقية محتوى التغييرات المنشودة

التي يعتزم القادة والتابعون إحداثها في المنظمة أو المجتمع (*Rost, 1993*)، هكذا وبالرغم من أن الوضع المثالي وفق هذين النهجين يفرض أن يمارس القادة والتابعون طرقاً مقبولة أخلاقياً خلال عملهم على إحداث تغييرات أخلاقية إلا أن إدراكنا لهذا التباين بين النهجين يجعلنا نتوقع أن نرى في الواقع العملي التطبيقي قادة وتابعين يمارسون طرقاً مقبولة أخلاقياً لإحداث تغييرات غير أخلاقية، كما أننا قد نرى قادة وتابعين يمارسون أساليباً غير أخلاقية لدعم وتحقيق تغييرات أخلاقية.

يعرف إيفانسفيج وزملاؤه (*Ivancevich, et, al.,2004*) أخلاقيات الإدارة باعتبارها الخطوط العامة التي توجه المديرين عند صنعهم للقرارات في المنظمة. ويرى رو وبايرز (*Rue & Byars, 2002*) أن أخلاقيات الإدارة تمثل مجموعة المبادئ والمعايير المتعلقة بالخيارات المطروحة حول ما هو صحيح وما هو خطأ المهيمنة على سلوك المديرين خلال قيادتهم لمنظمتهم، ويلاحظ في هذين التعريفين اتفاقهماعلى مبدأ النسبية في أخلاقيات الإدارة، إذ ينظران لمعايير الصحيح والخطأ باعتبارها معايير نسبية في أخلاقيات الإدارة كونها متباينة من مجتمع إلى أخر ما لم تحكمها مرجعية عالمية عليا تعترف بقبولها وكمالها في جميع المجتمعات البشرية، أما التمايز بينهما فيكمن في نظرة إيفانسفيج لأخلاقيات الإدارة كخطوط توجيهية عريضة لصنع القرار وما تنطوي عليه هذه النظرة من اعتباره لها كسياسات إدارية عامة لا بد لاشتقاقها من استراتيجيات عامة والسعي نحو تحقيقها، في حين نظر إليها رو وبيرز باعتبارها معايير موجهة لسلوك الإداري في مختلف الوظائف الإدارية التي يتصدى لها.

أما بيتر دركر (*Peter Darker, 1993*) فقد ركز على الجانب الموضوعي المادي لأخلاقيات الإدارة عندما اعتبرها العلم الذي يهتم بمعالجة الاختبارات العقلية التي يتم من خلالها تقييم الوسائل المؤدية لتحقيق الأهداف الموضوعة في حين ركز فان فالوك *Van Valock* على الجانب المنهجي لأخلاقيات الإدارة عندما نظر إليها باعتبارها الدراسة المنهجية للخيار الأخلاقي الذي يتحقق من خلاله ما هو جيد في العملية الإدارية (نجم، ٢٠٠٠)، وعليه يمكن النظر إلى أخلاقيات الإدارة باعتبارها مجموعة القيم والمبادئ

الفاضلة والمعايير الصادقة التي تشتق من فلسفة المجتمع وعقيدته والمناخ الأخلاقي للمنظمة لتحكم السلوك الإداري في مختلف منظمات المجتمع من أجل تحقيق كفاءتها ورضا مجتمعها الداخلي والخارجي عنها.

مداخل دراسة أخلاقيات الإدارة:

تنامى اهتمام الباحثين بدراسة أخلاقيات الإدارة *Ethics of Management* في المنظمات الاجتماعية المعاصرة مستخدمين في ذلك مدلولات متنوعة للتعبير عنها كآداب المهنة، وأخلاقيات الوظيفة الإدارية، وأخلاقيات العمل وذلك انطلاقاً من تنامي النظرة للوظائف الإدارية باعتبارها مهنة تتطلب إعداداً علمياً وفنياً وأخلاقياً في مؤسسات تعليمية وتدريبية متخصصة كغيرها من المهن الأخرى، ذلك أنه عادة ما تنص صيغ القسم المهني أو الوظيفي لغالبية المهن على أخلاقياتها وضوابطها السلوكية الملزمة لشاغلي الوظيفة أو أصحاب المهنة (ياغي، ١٩٩٤)، وقد تنوعت المداخل التي عمد الباحثون إلى دراسة هذه الأخلاقيات من خلالها، ويمكن تناول أبرز هذه المداخل على النحو الآتي:

١- مدخل السمات الأخلاقية *Ethical Traits Approach*:

يقوم هذا المدخل على افتراض أساس مؤداه أن الإداري أو الموظف الجيد هو الذي يتمتع بخصائص وسمات أخلاقية مميزة له عن غيره، مما يعني أن جذور التصرفات الأخلاقية تكمن في سمات الفرد الشخصية الموجهة إلى تصرفاته الأخلاقية، وبالرغم من تركيز هذا المدخل على ما يمكن أن نعده أخلاقيات اجتماعية إلا أنه لم يستطع أن يحدد مجموعة سمات أخلاقية للأفراد يمكن تعميمها، ويشير نجم في هذا المجال إلى أن المديرين ذوي السمات الأخلاقية هم الذين يعترفون بأهمية المشكلات الأخلاقية الحساسة في العمل والإدارة، ولديهم قدرة على فهم نقاط القوة والضعف في المبادئ الأخلاقية للإدارة، والتوافق بين وجهات النظر المختلفة عند اتخاذهم لقراراتهم بصورة أخلاقية، ومعرفة الوسائل المتنوعة التي تحقق النموذج الأخلاقي لعمل ما هو مقبول أخلاقياً، إضافة إلى قدرتهم على التصرف بطريقة تعكس وترسخ أخلاقيات العمل والإدارة (نجم، ٢٠٠٠).

٢- مدخل المعايير الأخلاقية *Ethical Standards Approach*:

يهدف هذا المدخل إلى الوصـــول إلى مجموعة من المعايير الأخلاقية المشـــتركة بين الأفراد التي ترقى إلى المستوى الأخلاقي العالي للعمل الإداري، ويرى كايدن *Caiden* اســـتناداً إلى ما وجده من توافق بين معايـــير مختلف القوانين الأخلاقيـــة للحضارات القديمة كالحضارة الإغريقية والفارسية والصينية أن قوانين ومبادئ أخلاقيات الخدمة العامة هي معايير عالمية بالرغم مـــن التباين الزماني والمكاني فيـــما بين هذه الحضارات (عبود، ٢٠٠١).

وقد حدد رو وبيرز (*Rue & Byars, 2002*) خمسة معايير أساسية لأخلاقيات الإدارة تتمثل في الامتثـــال القانـــوني *Legal Compliance*، الأمانـــة *Integrity*، العدالة *Justice*، الجرأة الوظيفية *Career Courage*، والاهتمام بالأنشطة المؤثرة في الآخرين *Affecting the Interest of the Others*.

٣- مدخل الالتزام بالمبدأ الرسمي *Formal Principle Obligation Approach*:

يقوم هذا المدخل على إيجاد التـــوازن بين جانب الأنانية الذاتيـــة للإدارة *Egoinsm* الذي يحاول الإداريـــون بموجبه تحقيق مصالحهـــم ورفاههم الشـــخصي خلال إدارتهم لمنظماتهم وبـــين جانب الإيثار أو الشـــعور بالغيريـــة *Altruism* الذي يعمـــل الإداريون بموجبه على تلبية أقصى مـــا يمكنهم تحقيقه من منافع اجتماعيـــة للآخرين وبما يتوافق مع مبادئ الســـعادة لأكبر عدد من الموظفين، إذ أنّ نقطة التـــوازن المقبولة بين هذين الحدين المتناقضين في الممارســـات الإدارية هي تلك النقطة التي يتحقق فيها أكبر توافق ممكن بين المصالح الفردية والمصالح التنظيمية وعدم غلبة أي منهما على الآخر، وبالتالي فإن الموقف الأخلاقي هـــو الموقف الذي يحرص فيه المديـــرون على تحقيق المصلحـــة العامة للمنظمة بصورة لا تتعارض مع مصالحهم الشخصية (نجم، ٢٠٠٠).

أهمية المدونات الأخلاقية للقيادة الإدارية:

مهما اختلفت المداخـل أو وجهات النظر التي تناول الباحثـون من خلالها أخلاقيات القيادة الإدارية وتعريفها فـإنّ الهدف النهائـي للمواثيق والمدونـات الأخلاقية *Ethical Codes* الخاصة بأي نشاط إنساني كالقيادة أو الإدارة على سـبيل المثال لا الحصر هو تنظيم علاقات التفاعل الاجتماعي المتبادلـة بين القائد واتباعه، وبين المدير ومرؤوسـيه، وتوجيه سلوك كل منهم تبعاً لها باعتبارها قوى أخلاقية تتدخل بأسـاليبهم المتبعة في تلبية حاجتهم إلى الشـعور بالأمان وبالثقة المتبادلة بالتزام كل منهم بما قدمه مـن وعود، إضافة إلى توجيه سـلوكهم خلال سـعيهم نحو تحقيق مصالحهم وأهدافهم المتضاربة لتحقيـق التوازن بين حقوقهم وواجباتهم (*Little, 2002*).

وتنبثق أهميـة المدونات الأخلاقية لـلإدارة التربوية من كـون القوانين والأنظمة والتعليمات التي يسـتند إليها القادة التربويون في ممارسـة صلاحياتهـم لضبط وتنظيم العمل في منظماتهم التربوية نسـبية وقـاصرة عن الإحاطة بكافـة المعضلات والمواقف الإشـكالية الواقعية المحتملة مهما اتسـعت تفاصيل المواقف والظروف التي تعالجها، ولهذا السـبب يقترح ديوك *Duke* على القـادة التربويين الذين لا تتوافـر لديهم مدونة أخلاقية معتمدة لتنظيم السـلوك المهني في منظمتهم التربويـة يعتمدون عليها كمعايير مرجعية في ضبط وتقييم سلوكهم أو سلوك تابعيهم، أن يسـتندوا في ذلك إلى مجموعة عامة من المبادئ الأخلاقية الحاكمة والموجهة لسـلوكهم والمتمثلـة في العدل *Justics*، والمسـاواة *Equity*، والحريـة *Freedom* والنزاهـة *Honesty*، والـولاء *Loyalty*، والمسؤولية *Responsibility (Duke, 1987)*.

كما تنبثق أهمية وجـود مدونات أو مواثيـق لأخلاقيات القيـادة الإدارية *Code of Ethics* لأية منظمة من حقيقة أنه طالما أن المنظمات الاجتماعية هي منظمات إنسانية ويشكل البشر أحد أبرز مكوناتها فإنه لا بد من وجود فلسـفة أخلاقية تحكم أي عمل أو سـلوك تنظيمي يصدر عن هؤلاء البشر.

إذ إن الهدف المحوري لهذه الأخلاقيات يكمن في توظيف المبادئ والقيم الأخلاقية للتأثير على سلوك كل من المنظمات الاجتماعية نفسها والأفراد العاملين فيها المتعلق بخياراتهم بين ما هو صواب وما هو خطأ، ذلك أن العملية الإدارية إذا لم تمارس استناداً إلى بُعد أخلاقي واضح تصبح عديمة الجدوى، إذ من المحتمل في هذه الحالة أن يصبح القادة الإداريون هدامين لمنظمتهم أكثر من كونهم عناصر بناء فاعلة لها (*Law & Golver, 2000*).

وانطلاقاً مما سبق ومن إمكانية النظر إلى أخلاقيات الإدارة باعتبارها وسيلة لتدريب الأفراد على فن التعامل فإنه لا بد لأية منظمة معاصرة تهدف إلى استقطاب النوعيات الجيدة من الموظفين والمحافظة عليهم وكسب ولائهم وإخلاصهم لها من أن نتعامل مع موظفيها بأساليب أخلاقية، وأن تهتم أيضاً بتطوير أدائهم الأخلاقي من خلال وضع مدونة أو ميثاق أخلاقي خاص بها يتضمن المبادئ والقواعد الأخلاقية الواجب الالتزام بها في العمل من قبل قادتها الإداريين ومرؤوسيهم على حدٍ سواء.

وذلك من خلال نشر هذا الميثاق الأخلاقي بين موظفيها لإعلامهم به، واهتمامها بتدريبهم على الممارسات الأخلاقية في العمل، إلى جانب تكريس هذه المبادئ والقواعد في ثقافة المنظمة عن طريق الاهتمام بمكافأة الموظفين الملتزمين بميثاقها الأخلاقي في سلوكهم التنظيمي، والسعي دوماً نحو تقديم نماذج أخلاقية إيجابية للموظفين يحاكونها في سلوكهم التنظيمي، إضافة إلى تأسيس وتطبيق مجموعة من الإجراءات الداخلية لمعالجة مختلف أشكال السلوك المخالف لقواعد ومعايير هذا الميثاق الأخلاقي للمنظمة (*Newstrom, 2007*).

إذ لا يمكن لأية منظمة مهما كانت ظروفها من أن تحوز على ولاء موظفيها والتزامهم بتحقيق أهدافها ما لم تعمل على تأسيس نظام أخلاقي قويم في ثقافتها يترجمة موظفوها عملياً في سلوكهم التنظيمي اليومي الذي يظهرونه خلال تفاعلاتهم الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية (*Knodalker, 2007*).

مصادر المدونات الأخلاقية للقيادة الإدارية:

تشـكل ثقافة المجتمع الذي تنشـط فيه المنظمات الاجتماعية المختلفة المرجع الأساس لتطوير بنود وبيانات ميثاقها الأخلاقـي، ذلك إن أية منظمة اجتماعية هـي في حقيقة أمرها عبارة عن نظـام فرعي من النظـام الأكبر الذي توجد فيـه وهو المجتمـع، إضافة إلى كون المنظمة نظاماً مفتوحـاً على هذا المجتمع تتأثر به ويؤثر بها (الطويـل، ٢٠٠٦)، وهذا ما يحتم وجود علاقـة ارتباطية وثيقة بين أخلاقيـات الإدارة وثقافة المجتمع لما تشـكله هذه الثقافة من بعد أساسي في قولبة وتشـكيل السـلوك الإداري في مختلف المنظمات الاجتماعية الخدمية منها والإنتاجيـة، إذ إن ما يتضمنه الميثـاق الأخلاقي للمنظمة من مبـادئ وقواعد أخلاقية ملزمة لموظفيها لا تأتي من فراغ، إنما هي وليدة ثقافة المجتمع الذي تنشـط فيه المنظمة والتي تعتبر بدورها نتاج بناءه الاجتماعي، ومن هنا يمكن القول إن أخلاق المجتمع تعتبر أسـاس أخلاقيات الإدارة، كما أن أخلاقيات الإدارة تنبع من أخلاقيات المجتمع كون الإدارة لا تقوم على فراغ بل هي بيئة حية متفاعلة بين المنظمة ووسطها.

أما أبرز المصادر التي تسـتقى منها المعايـير والقواعد الأخلاقية لمهنـة الإدارة التربوية فتتمثل في المصادر الرئيسة الآتية (غوشة، ١٩٨٣):

١- المصدر العقدي الديني بما يشـتمل عليه من مبادئ وقواعد عامة وأحكام روحية تهدف في مجملها إلى تحقيق السعادة للمجتمع وأفراده.

٢- القوانين الوضعية المسـتندة إلى المبادئ والأحكام الدينية التـي تنظم حياة الناس وتحافظ على حقوقهم وتحدد واجباتهم لنشر العدالة والمساواة بينهم.

٣- بيئة النظام التربوي الاجتماعية بما تشـتمل عليه من قيم وأعراف وعادات وتقاليد آلفها الناس في مجتمعهم حتى أصبحت راسخة لديهم.

ويعتمد مسـتوى التزام العاملين في المنظمات التربوية بالمعايـير الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم بالبيئة السياسـية للنظام التربوي فيما إذا كانت أوتوقراطيـة أو ديمقراطية، والبيئة الاقتصادية فيـما إذا كان الوضع الاقتصادي للمجتمع مرتفعاً ومسـتقراً، حيث ترتفع درجة

الالتزام بأخلاقيات المهنة عندما يكون مستوى الدخل كافياً لتحقيق الحياة الكريمة للأفراد، إضافة إلى ما تلعبه طبيعة البيئة الإدارية للنظام التربوي نفسه من دور في تحديد درجة الالتزام الأخلاقي للعاملين في المنظمة ذلك أن ثقافة النظام التربوي التنظيمية بما تشتمل عليه من مبادئ وقيم معززة ومنمية للأخلاق ونمط إداراته فيها إذا كان مكرساً للمساواة والتواصل المتبادل ومشجعاً للكفاءة والفعالية تعتبر من العوامل المؤثرة في الالتزام الأخلاقي للعاملين في النظام التربوي (التل، ١٩٩٨).

مضامين المدونات الأخلاقية *The Contents of Ethical Codes*:

اتجهت المؤسسات التربوية والجمعيات الأكاديمية المعنية بالتعليم إلى إرساء مبادئ أساسية تعتبر أخلاقيات مهنة التعليم في آفاقها العالمية وذلك انطلاقاً من كون القائمون على الإدارة التربوية هم في النهاية معلمون وهم معنيون بالالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، إذ إن معظم الأنظمة التربوية في مختلف المجتمعات المتقدمة منها والنامية تتفق على مبادئ أساسيّة لمهنة التعليم يمكن إيجازها على النحو الآتي (الترتوري والقضاة، ٢٠٠٦):

- المبدأ الأول: تكمن المسؤولية الأساسية لمهنة التعليم في إرشاد الأطفال والشباب والكبار في طلبهم للمعرفة واكتسابهم للمهارات وإعدادهم للحياة الكريمة الهادفة التي تمكنهم من التمتع بحياتهم بكرامة وتحقيق ذواتهم في الحياة، مما يتطلب من المعلم أن:

١- يعامل طلبته بعدل ومساواة دون تحيز بسبب اتجاه حزبي أو عقيدة دينية أو مكانة اجتماعية - اقتصادية.

٢- يتبين الفروق الفردية بين الطلبة ويعمل على تلبية حاجاتهم الفردية.

٣- يشجع الطلبة على العمل من أجل تحقيق أهداف عالية في الحياة تتناسب مع نموهم المتكامل.

٤- يحترم حق كل متعلم في الحصول على المعلومات الصحيحة وحسن الإفادة منها في حياته المستقبلية.

- المبدأ الثاني: تكمن مسؤولية المعلمين في مساعدة طلبتهم على تحديد أهدافهم الخاصة وتوجيهها نحو أهداف مقبولة اجتماعياً، مما يتطلب من المعلم أن:

١- يحترم مسؤولية الآباء تجاه أبنائهم.

٢- يبني علاقات ودية مع الآباء من أجل تكامل نمو طلبته.

٣- يحرص على تزويد الآباء بالمعلومات الصحيحة عن أبنائهم.

٤- ينمي روح الثقة بالبيت والمجتمع والمدرسة لدى طلبته.

- المبدأ الثالث: تحتل مهنة التعليم مكانة ذات مسؤولية هامة تجاه المجتمع والأفراد من حيث السلوك الاجتماعي والفردي، مما يتطلب من المعلم أن:

١- يلتزم بالسلوك الاجتماعي المقبول في المجتمع.

٢- يقوم بواجبات المواطنة الصحيحة، ليكون قدوة المجتمع المحلي وأفراده في تلك الواجبات.

٣- يعالج القضايا الاجتماعية الأساسية التي تهم مجتمعه بموضوعية منسجماً مع قيم المجتمع ومثله.

٤- يدرك أن المدرسة كمؤسسة تربوية هي مُلك للمجتمع، وأنّ دوره يتركز حول المحافظة على المكانة الرفيعة لهذه المؤسسة ومستوى خدماتها للمجتمع.

- المبدأ الرابع: تتميز مهنة التعليم عن غيرها من المهن الأخرى بنوعية العلاقات الإنسانية التي تسود جوها العملي، ورفعة هذه العلاقات، مما يتطلب من المعلم أن:

١- يعامل زملاءه في المهنة بنفس الروح الإيجابية التي يجب أن يعاملوه بها.

٢- يكون صادقاً وإيجابياً في التعامل مع مؤسسته التربوية.

٣- يحافظ على علاقات مهنية مع زملائه ومع المنظمات والجمعيات التربوية من أجل رفعة مهنة التعليم وتحقيق مكانة أرفع لها.

٤- يُعنى بالنمو المستمر من أجل الإسهام في تطوير النظام التعليمي الذي يعمل في إطاره (جرادات، ١٩٨٣).

وقد تبنت الجمعية الأمريكية لمديري المــدارس (*American Association of School Administrators*) منذ عام ١٩٦٠ مجموعة من السياســات التي تحكم الســلوك الأخلاقي المهني لمديري المدارس الحكومية لضمان تحقيقهم لســلوك نوعي فاعل يعكس كرامة وشرف وشــفافية مهنة الإدارة التربوية، واحترامهم الصادق للقوانين والأنظمة والتعليمات السارية، واهتمامهم بنموهم المهني، وحرصهم على توفير البيئة التربوية الأفضل لمدارسهم، والتسامي في تعاملهم فوق مصالحهم الشــخصية الضيقة (الطويل، ٢٠٠٦)، كما طورت هذه الجمعية عام ١٩٨١ اســتناداً إلى هذه السياســات مدونة أخلاقية للإدارة المدرسية تضمنت مجموعة من القواعــد الأخلاقية الملزمة والتي تنامت واتســعت عبر الســنين، حيــث جاء الإصدار الأخير لهذه المدونة التي أقرت عام ٢٠٠٧ ليشــتمل على اثنتي عشرة قاعدة أخلاقية تتمحور الغايات الرئيســة لها حول ضرورة أن يتفق الســلوك المهني للقادة التربويــين في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية مع قواعد السلوك الأخلاقي للمهنة، وضرورة التزامهم بتحقيق المستويات العالية من هذه المعايير الأخلاقية المهنية لما تتطلبه مسؤوليتهم القيادية من ضرورة محافظتهم على معايير الســلوك المهني المثالي واعترافهم بأن تصرفاتهم منظوره ومقيمة من قبل المجتمع والمهنيين التربويين والطلبة، إضافة إلى إعترافهم بأنهم يخدمون مدارسهم ومجتمعهم المحلي بما يوفرونه لكل طالب في مدارسهم من فرص تعليمية متكافئة، وأنهم يجب أن يؤكدوا في مهنتهم على المســاءلة والنتائج وزيادة تحصيل الطلبة وتلبيــة التوقعات العالية لكل طالب وتتمثل القواعد الأخلاقية التي تحقق هذه الغايات فيما يأتي (*AASA, 2007*):

١- جعل تربية الطلبة ورفاههم القيمة الأساسية في جميع عمليات صنع القرار.

٢- إنجاز جميع واجبات المهنة باســتقامة ونزاهــة، والتصرف دائماً بصورة مســؤولة وجديرة بالثقة.

٣- دعم الإجراءات القانونية وحماية الحقوق المدنية والإنسانية لجميع الأفراد.

٤- تنفيذ القوانين المحلية والوطنية.

٥- تقديم النصح والمشورة لمجلس إدارة المدرســة وتنفيذ ما يصدر عنه من سياسات وقوانين وأنظمة إدارية.

٦- انتهاج التدابير المناسبة لتصحيح السياسات والقوانين والأنظمة التي لا تتناسب مع الأهداف التربوية أو تلك التي ليست في مصلحة الطلبة.

٧- تجنب استخدام المؤثرات السياسية أو الاجتماعية أو الدينية أو الاقتصادية أو غيرها من المؤثرات في منصبه الوظيفي لتحقيق مكاسب شخصية.

٨- قبول الشهادات الأكاديمية والمهنية المصدقة من المؤسسات المعتمدة فقط.

٩- المحافظة على المعايير والسعي لتحسين فعالية المهنة من خلال البحوث والتطوير المهني المستمر.

١٠- احترام جميع العقود حتى الانتهاء من تنفيذها، وتحريرها أو فضها باتفاق جميع الأطراف المعنية بها.

١١- القبول بالمسؤولية الذاتية والمساءلة.

١٢- الالتزام بخدمة الآخرين ولو على حساب نفسه.

أما على الصعيد الأردني فقد عني الفصل العاشر من نظام الخدمة المدنية رقم (٣٠) لسنة ٢٠٠٧ بقواعد السلوك الوظيفي وواجبات وأخلاقيات الوظيفة العامة، إذ تضمنت المادة (٦٧) الواردة فيه ما يأتي: الوظيفة العامة مسؤولية وأمانة لخدمة المواطن والمجتمع تحكمها وتوجه مسيرتها القيم الدينية والوطنية والقومية للحضارة العربية والإنسانية وتحرص على إرساء معايير وقواعد ومبادئ أخلاقية تحكم آداب الوظيفة العامة وقيم ثقافية مهنية عالية لدى موظفي الخدمة المدنية وتعزز إلزامهم بهذه المعايير والقواعد وتخلق الثقة والتقدير لدى المواطن ومتلقي الخدمة العامة بعمل الدوائر وتبني حالة من الاحترام والتقدير لدورها في توفير الخدمات بأفضل طريقة ممكنة للمواطن والمجتمع على حد سواء، ومن أجل تحقيق ذلك فإن على الموظف الالتزام بما يأتي:

أ- أوقات الدوام الرسمي وأداء مهام وواجبات وظيفته الموكلة إليه بنشاط وأمانة ودقة، مع جواز تكليفه بالعمل لأكثر من الساعات المقررة للدوام الرسمي بما في ذلك أيام العطل والأعياد الرسمية إذا اقتضت مصلحة العمل ذلك.

ب-معاملة الجمهور بلباقة وكياسة، وعلى أساس الحيادية والتجرد والموضوعية والعدالة دون تمييز بينهم على أساس الجنس أو العرق أو المعتقدات الدينية أو أي شكل من أشكال التمييز.

ج- تنفيذ أوامر رؤسائه وتوجيهاتهم وفق التسلسل الإداري والتعامل مع رؤسائه ومرؤوسيه باحترام وتطبيق مبدأ المشاركة وبناء روح الفريق في العمل.

د- المحافظة على المال العام ومصالح الدولة وممتلكاتها وعدم التهاون بأي حق من حقوقها والتبليغ عن أي تجاوز على المال العام والمصلحة العامة وعن أي تقصير أو إهمال يضر بهما.

ه- ضرورة الإلمام بالقوانين والأنظمة والتعليمات والمهام والخطط والبرامج المتعلقة بعمل الدائرة والافادة من الخبرة وفرص التدريب والتأهيل لزيادة الإنتاجية ورفع كفاءة الأداء الفردي والعام في الدائرة.

و- التحلي بالصدق والشجاعة والشفافية في إبداء الرأي والإفصاح عن جوانب الخلل والإبلاغ عنه مع الحرص على التأكد من المعلومات وعدم اغتيال الشخصية.

ز- التعامل بروح الزمالة والتعاون وتبادل المعرفة واحترام علاقة الشراكة في العمل بين الرجل والمرأة وتعميق الانتماء إلى الدائرة والاعتزاز بإنجازاتها.

كما قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ بداية العام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ بوضع وتفعيل مدونة لقواعد السلوك المدرسي تتضمن مجموعة من قواعد السلوك الخاصة بكل من مدير المدرسة، والمعلم، والمرشد التربوي، والطلبة، وأولياء الأمور بهدف توفير بيئة مدرسية اجتماعية آمنة تعزز السلوكات الإيجابية الممثلة للأخلاق والانضباط الاجتماعي لدى أفراد المجتمع المدرسي من كادر إداري وتعليمي وطلبة لما لها من دور في فاعلية نجاح المدرسة في تحقيق مجمل الأهداف التربوية والتعليمية.

وقد تضمنت هذه المدونة ضمن محور قواعد السلوك الخاصة بمدير المدرسة باعتباره القائد التربوي لمدرسته القواعد الآتية:

١- أعمل على تطوير معايير أدائية محددة لمدرستي في بداية كل عام دراسي.

٢- احترم الطلبة والمعلمين وأعمل على توفير بيئة مدرسية آمنة.

٣- أدرك حاجات الطلبة وأعمل على تلبيتها بما يتناسب مع ميولهم ورغباتهم.

٤- أدرك حاجات المعلمين وأعمل على إيجاد بيئة تربوية مناسبة لتوفير ما يحتاجه المعلم من مستلزمات ومواد تعليمية.

٥- أقوم بوضع برنامج لتبادل الزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات التعليمية والفنية.

٦- اعمل على تجسير العلاقات ما بين المدرسة والأسرة وتعريف الأهل بمشكلات أبنائهم وبناتهم وطرق معالجتها.

٧- أشجع الأهالي على الحضور إلى المدرسة للاستفسار عن أبنائهم وبناتهم، والمشاركة في حل مشكلاتهم.

٨- أعقد اللقاءات والندوات والمحاضرات حسب حاجات الأهل ورغباتهم.

٩- أقوم بتعريف الأهل بتعليمات المدرسة وأنظمتها.

١٠- أقوم بكتابة التعليمات المدرسية على الألواح (لوحة الحائط) في المدرسة ليتمكن جميع الطلبة من رؤيتها.

١١- أشجع الطلبة على التعبير عن مشكلاتهم وأضع البرامج الوقائية لمساعدتهم وتحصينهم من التعرض إلى العنف والإساءة والاستغلال.

١٢- أعمل على تشجيع المعلمين على تقديم الخطط العلاجية للطلبة ضعاف التحصيل، وتقديم برامج إثرائية للطلبة المتفوقين.

١٣- أقوم بتحويل الطلبة إلى المرشد التربوي في حال تكرار قيامهم بالمشكلات التحصيلية والسلوكية.

١٤- أضع رقم الخط الساخن الخاص بالتبليغ عن حالات الإساءة بمكان بارز، وأقوم بتوضيح الهدف من استحداثه للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور.

وفي المحصلة ومهما كانت مضامين المدونات والمواثيق الأخلاقية التي تنص عليها القوانين والأنظمة فإنه فلا بد للقادة التربويين من أن يدركوا أن مهنة التربية والتعليم هي مهنة أخلاقية في جوهرها، وأن يكونوا على قناعة بأنّ أية منظمة اجتماعية لا يمكن لها أن تكون متميزة دون أن ترتكز على منظومة قيمية أخلاقية، وهذا ما يحتم عليهم ضرورة أن يمثلوا النماذج القدوة في التزامهم بأخلاقيات المهنة التربوية، وذلك لأن القوانين والأنظمة والتعليمات وحدها لا تستطيع أن تضمن التزام العاملين في المنظمات التربوية بأخلاقيات مهنتهم، إذ إن هذا الالتزام *Commitment* هو قيمة أخلاقية بحد ذاته ويجب تجذيره في منظماتهم كي يصبح قيمة أخلاقية أقوى من الأنظمة والقوانين، كونه يأتي بدافع داخلي جوهري *Intrinsic* بينما تأتي الأنظمة والقوانين بدافع خارجي *Extrinsic*، والدافع الداخلي هو المطلوب في النهاية لأنه أقوى من الدافع الخارجي، ولا يمكن تنمية الدافع الداخلي إلا بما يقدمه القادة التربويون من نماذج نوعية أخلاقية عالية المستوى لمعلميهم وطلبتهم.

دور القادة التربويين في النمو الأخلاقي لتابعيهم:

تلعب ثقافة المجتمع دوراً كبيراً في النمو الأخلاقي للفرد، ذلك أنها مزية اختص الله بها الإنسان عن سائر الخلق بما أودعه فيه من قدرة على التفكير والإدراك والتذكر والتحليل والتعليل والتفسير والتجريد والتوقع والتخطيط والتواصل مع الآخرين والاعتماد المتبادل على الغير، إضافة إلى كونها مفهوما تجريديا يستدل منها على ما هو كائن في عقول أبنائها من تصور للكون وخالقه، وللحياة وغايتها، ولمكانة الإنسان ودوره فيها، وما هو مستقر في وجدانهم من معتقدات وقيم، وما يقدمونه للإنسانية من ألوان المشاركة الفكرية والإبداع الفني والجمالي.

ولكل مجتمع منظومة أخلاقية تشكل أحد المكونات الرئيسة المعنوية لثقافته التي يتم إكسابها للأفراد من خلال عملية التثقيف التي تقوم بها وسائل التربية المتعددة في المجتمع بدءاً بالأسرة ومروراً بالمدرسة والمعهد والجامعة وانتهاءً بمنظمات العمل الخدمية منها والإنتاجية بحيث تعمل الخبرات الأخلاقية المكتسبة المتراكمة للأفراد على ضبط سلوكهم وتمكينهم من التمييز بين ما هو صحيح وما هو خطأ خلال سعيهم نحو تحقيق أهدافهم وتطلعاتهم.

وبالرغم من كـون غاية التثقيف الرئيسـة إكسـاب أفراد المجتمـع منظومة مجتمعهم الأخلاقية كجزء من طريقتهم في الحياة إلا أن هناك تبايناً في موقف الأفراد تجاه هذه المنظومة، فقد يقبلها البعض قبولاً طفولياً ويتمثلونها بصورة تقليدية عرفية دون جدال أو حوار عقلاني تجعلهم يشكون بكل ما يعتقدونه من قيم أخلاقية عندما يواجهون أفراداً يتمتعون بمعتقدات راسـخة مناهضة لمعتقداتهم، بينما قد يتأملها آخرون وينقدونها ومـن ثم يقبلون منها ما ثبت بالتفكير العقلاني المنطقي، وهؤلاء الأفراد المتأملون بالقيم الأخلاقية لمجتمعهم والناقدون لها هم الذين يلعبون دوراً فاعلاً في تنمية ذواتهم أخلاقياً ليصلوا بها إلى مرحلة النضج الأخلاقي التي يصبحون فيها قادرين على تمثل معتقداتهم الأخلاقية والدفـاع العقلاني عنها أو التخلي عنها إذا ثبت لهم زيفهـا أو صعوبة تبريرها من خـلال تطوير قدرتهم عـلى التأمل بقيمهم الأخلاقية وقدرتهم على التفكير الناقد بشأنها (دواني، ٢٠٠٣).

إنّ التسـاؤلات التي تطرح نفسـها عند تناولنا لموضوع القيادة وأخلاقياتها تتعلق بماهية الدور التأثيري للقادة في النمو الأخلاقي لتابعيهم، ومدى الإمكانات المتاحة لهم لأن يكونوا مؤثرين في هـذا النمو طالما أنّ مفهوم القيادة *Leadership* نفسـه يعبر عن عملية تفاعل اجتماعي لا يمكن لهـا أن تظهر إلا من خلال تفاعل شـخصين أو أكثر، وطالما أنّ القادة يسـعون إلى التأثير على سلوك الآخرين وجعلهم يسـلكون بطريقة لم يكن لهم أن يسلكوا بها لولا عملية التأثير الممارسة عليهم من قادتهم (*Owens, 1995*)، وطالما أن ثقافة المجتمع من جهة وقدرات الفرد نفسه وإمكاناته من جهة أخرى لها دور كبير في نموه الأخلاقي.

لذلك فـإنّ محاولة الإجابة عـن هذه التسـاؤلات تفـرض ضرورة الرجوع إلى مختلف المداخل التي حاول من خلالها الباحثون دراسـة تطور الشخصية الإنسانية التي يشـكل النمو الأخلاقي للفرد أحد محاورها، كونها تفسر كيفية اكتساب الأفراد لقيمهم الأخلاقية والكيفية التـي ينمون بموجبها أخلاقياً، ولعل أبـرز المداخل التي يمكن أن تفيد في هذا الموضوع:

١- مدخل علم النفس التحليلي *Psychoanalytical Approach*:

يرى سيجموند فرويد *Sigmund Freud* في هذا المدخل أنّ شخصية الإنسان تتكون من ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في الهو أو الأنا الدنيا *The Id* والتي تمثل غرائز الإنسان الأساسية المتعلقة بالبقاء والموت واللذة، والأنا *The Ego* التي تمثل شعور الإنسان الواقعي الذي يسيطر من خلاله على غرائزه الأساسية، والأنا العليا *The Super Ego* التي تمثل الضمير الأخلاقي للفرد، كما يفترض وجود حالة من الصراع الدائم بين ذات الإنسان الدنيا وذاته العليا، بمعنى أن هناك صراعاً مستمراً بين غرائز الإنسان وضميره الأخلاقي، وأنّ شخصية الإنسان هي في النهاية ليست سوى محصلة ما تستطيع الأنا في عملياتها العقلية المنطقية من تحقيقه من توافق في الصراع القائم بين ذاته الدنيا وذاته العليا خلال سعيه نحو إشباع حاجاته الشخصية (العطية، ٢٠٠٣؛ فليه وعبد المجيد، ٢٠٠٩)، كما يفترض فرويد أن الأنا العليا التي تمثل ضمير الإنسان تتكون خلال مرحلة مبكرة من حياته كونها تبدأ بالتطور في سن الخامسة والسادسة من عمر الفرد حيث يندمج الطفل بذات والده بينما تندمج الطفلة بذات والدتها في محاولة لحل عقدة انجذاب الفرد الجنسي نحو الجنس المعاكس لجنسه في علاقته بوالديه (عقدة أوديب وعقدة اليكترا)، وهكذا تتكون في هذه المرحلة قيم الفرد الأخلاقية المتعلقة بما هو صواب وما هو خطأ خلال عملية تشبه الطفل الذكر بوالده، وتشبه الطفلة بوالدتها (دواني، ٢٠٠٣).

٢- المدخل المعرفي التطوري للنمو الأخلاقي *Cognitive Developmental Approach*:

يفترض المدخل المعرفي في دراسة الشخصية الإنسانية أنّ شخصية الإنسان متعلمة، وأنها تتكون عبر سلسلة متراكمة من الخبرات والمعلومات المرتدة للفرد خلال تفاعله المستمر مع بيئته وسعيه للتوافق معها (العطية، ٢٠٠٣)، وأنّ الفرد يتمتع بالعديد من القدرات التي تمكنه من فهم طبيعة العالم حوله وأنّ إظهار الفرد لهذه القدرات يعتمد بصورة أساسية على دافعيته (العميان، ٢٠٠٤)، ومن أبرز نظريات هذا المدخل التي تفسر النمو الأخلاقي للأفراد نظرية كولبيرغ *Kohlberg* التي اعتمد في تطويرها على نظرية بياجية في التعلم

المعرفي والتي تفترض أن نمو الفرد الأخلاقي يتم وفق تدرج هرمي متسلسـل يتضمن ثلاثة مستويات تشكل في مجموعها ست مراحل نمائية أخلاقية، وأنّ هذا النمو يحدث نتيجة للتغير النوعي في البنية المعرفية للفرد، وهي مســتوى ما قبل التقليدي *The Pre- Conventional Level of Morality*، والمســتوى التقليـدي *The Conventional Level of Morality*، والمســتوى الأخلاقي ما بعــد التقليـدي *The Post Conventional Level of Morality*، كما ينقسم كل مستوى من هذه المســتويات الثلاثة إلى مرحلتين نمائيتين متدرجتين، وقد اتخذ كولبيرغ من العدالة *Justice* مرجعية لهــذا التدرج الهرمي للنمــو الأخلاقي، حيث يتحدد السلوك الأخلاقي للفرد في البداية استناداً إلى نظرته الذاتية الضيقة إلى نفسه، ومن ثم يتطور هذا السلوك اســتناداً لنظرة الجماعة إلى سلوكه، ليرتقي في المســتوى اللاحق إلى الاستناد في سلوكه الأخلاقي إلى نظرة المجتمع ككل إلى هذا الســلوك، ويمثل المستوى الكوني *Cosmic Stage* الذي يستند فيه الفرد في سلوكه الأخلاقي إلى مرجعيه الحب والمودة والرحمة كمتطلب لعمارة الكون والمحافظة عليه وتنميته قمة الهرم الأخلاقي للفرد (محمد، ١٩٩٠).

ويرى كولبيرغ وفقاً لنموذجه الهرمــي في النمو الأخلاقي أنّ الدافع الرئيس لممارســة الإنســان للســلوك الأخلاقي في المرحلة الأولى ضمن المســتوى ما قبل التقليدي هو تجنب العقاب، بينما يتطور هذا الدافع المحرك لممارســته للســلوك الأخلاقي قليلاً في المرحلة الثانية ضمن نفس المســتوى ليصبح تحقيقاً لمنفعته الذاتية الضيقة، في حين أنــه عندما يرتقي الفرد إلى المســتوى التقليدي في نموه الأخلاقي تصبح دوافعه لممارسة سلوكه الأخلاقي في المرحلة الثالثة التي تشكل بداية هذا المستوى منصّبه على كســب ثقة الآخرين وتكوين انطباع حسن عنه لديهم، وترتقي هذا الدوافع في المرحلة الرابعة ضمن نفس المســتوى لتصبح ســلوكاته الأخلاقية منطلقة من نمو وعيــه بقضايا الالتزام بالواجب وبالكلمــة وبالحفاظ على النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه. أما عندما يرتقي الإنسان إلى مستوى ما بعد النظام التقليدي فإن سلوكاته الأخلاقية تنطلق في المرحلة الخامسة ضمن هذا المستوى من وعيه المتنامي بالأنظمة الأخلاقية باعتبارها عقــداً اجتماعياً يحقق الخــير الأعم لأفراد المجتمــع، في حين أن تفكير

الإنسان الأخلاقي في المرحلة السادسة التي تشكل قمة هذا المستوى يرتقي إلى درجة رفيعة يتجاوز فيها المبادئ الأخلاقية المحلية لمجتمعه لينتقل في دوافعه إلى تمثل الأخلاق العالمية في سلوكه التي يحترم فيها حقوق الإنسان وكرامته حرصاً منه على تحقيق العدالة والحرية والكرامة لبني البشر (دواني، ٢٠٠٣).

٣- مدخل التعلم الاجتماعي *Social Learning Approach*:

ينطلق إلبرت باندورا *Bandura* في هذا المدخل من افتراض رئيس مؤداه أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش مع مجموعات من الأفراد الذين يتفاعل معهم ويؤثر ويتأثر بهم، وبما أنّ هذه البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد مليئة بالمعاني والأحداث والمثيرات والتفاعلات الاجتماعية فإن الفرد يكتسب الكثير من سلوكه نتيجة تطوير قدرته على اقتفاء أثر المكافأة وتجنب العقاب في السياق الاجتماعي الواسع الذي يعيش فيه (العميان، ٢٠٠٤). إذ إنّ الكثير من سلوك الفرد يتعلمه بالملاحظة *Observational Learning*، فهو يلاحظ في سياقه الاجتماعي الذي يعيش فيه سلوكات وعادات واتجاهات الآخرين ويتعلمها بالملاحظة والتقليد باعتبار هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج يقتدي بسلوكهم، ويؤكد باندورا على أن هذا التعلم بالملاحظة والتقليد يتضمن عمليات معرفية تتوسط ملاحظة الفرد للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وقيامه بتقليدها، وأنّ هذه الأنماط المتعلمة ربما لا تظهر على نحو مباشر بمجرد ملاحظتها ولكنها تستتر في البناء المعرفي للفرد بحيث يقوم بتذكرها وتنفيذها في الوقت والموقف المناسب (التعلم الكامن)، إضافة إلى تضمينها جانباً انتقائياً من الفرد، إذ إنه ليس بالضرورة أن يقلد المتعلم الأنماط السلوكية التي تعرضها النماذج بصورة مطابقة لها تماماً، فقد يعمل الفرد على إعادة صياغتها وينفذها بصورة جزئية وليست كلية، وتتوقف الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكات النماذج دون البعض الآخر على مستوى دافعية الفرد المتعلم وعملياته المعرفية التي يجريها خلال ملاحظتها وتقليدها (عبد الخالق، ١٩٩٤).

ويؤكد باندورا في هذا المدخل على أن تعلم الأطفال والكبار بالملاحظة يعتمد على انتباه الملاحظ لما قام به النموذج الملاحظ من سلوك وإدراكه لهذا السلوك إدراكاً دقيقاً وتذكره له

جيداً وترميزه ومن ثم نقله وتحويله إلى استجابات جديدة عندما تتوافر لديه الدوافع الكافية لأداء أفعال النموذج وتوقع حصوله على تعزيز معين لهذا الأداء، كما يشير باندورا إلى أن قيام الطرف الملاحظ بسلوك معين لا يعني بالضرورة أن الطرف الملاحظ سيتعلمه أو أنه قد يتعلمه ولكنه لا يؤديه في الموقف المناسب، كما يرى باندورا أن أبرز العوامل المؤثرة في التعلم الاجتماعي التي تدفع الفرد الملاحظ للانتباه للنموذج تتمثل في الانتباه الدقيق للأدلة التي يوفرها النموذج كالنتائج المترتبة على قيام النموذج بالسلوك الملاحظ فيما إذا حصل على تعزيز إيجابي أو سلبي، وخصائص النموذج الإيجابية التي قد تؤخذ على أنها دليل على نجاح أسلوبه في الحياة، وخصائص النموذج الأخرى كعمره وجنسه ومكانته الاجتماعية، إضافة إلى مدى دفء العلاقة بين الفرد والنموذج (عبد الخالق، ١٩٩٤).

وهكذا نرى أن عملية التعلم بالملاحظة والتقليد وفق هذه النظرية تتكون من ثلاث آليات، تتمثل الأولى منها في العمليات الابدالية التي تنطوي على تعلم الفرد للعديد من الأنماط السلوكية من خلال ملاحظته لسلوكات الآخرين وخبراتهم وما يترتب عليها من نتائج تعزيزية أو عقابية دون الحاجة إلى مرور الفرد نفسه بهذه الخبرات. أما الآلية الثانية فهي العمليات المعرفية التي يفترض فيها باندورا أن الفرد لا يتعلم بالملاحظة على نحو أتوماتيكي بل هو يمارس هذا التعلم بصورة انتقائية تتأثر بالعديد من العمليات المعرفية التي يجريها الفرد الملاحظ كالاستدلال والتوقع والإدراك في حين تشكل عمليات التنظيم الذاتي الآلية الثالثة للتعلم الاجتماعي، وتعتمد هذه الآلية على قدرة الفرد على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها، إذ إن تعلم الفرد لسلوك ما أو عدم تعلمه له يتوقف على توقعاته التي سيجنيها من هذا السلوك، أي أن الفرد يقرر ممارسة السلوك المتعلم في ظروف ما، دون غيرها بحسب توقعاته لجدوى ذلك السلوك.

وتأسيساً على الكيفية التي يتم من خلالها تعلم الفرد للأخلاق وكيفية نموه وتطوره الأخلاقي وفق المداخل الثلاثة المستعرضة أعلاه يمكن الاستنتاج بأن مدخل فرويد التحليلي للنمو الأخلاقي لا يعطي دوراً كبيراً للقائد الإداري التربوي يمكن أن يلعبه في النمو

الأخلاقي لمرؤوسيه أو حتى طلبته، ذلك أن المصدر الأساسي للتنشئة الأخلاقية للأفراد وفق هذا المدخل يتمثل في الوالدين، إضافة إلى تأكيده على أنّ المبادئ والقيم الأساسية في شخصية الأفراد تتكون في مرحلة مبكرة من عمرهم خلال عملية تشكيلهم لذواتهم تبعاً لتشبههم بآبائهم في حالة كونهم ذكوراً وتشبههم بأمهاتهم في حالة كونهم إناثاً.

بينما تلاحظ في المقابل أنّ القائد الإداري التربوي يلعب دوراً تأثيرياً أكثر فعالية في النمو الأخلاقي لمرؤوسيه وطلبته تبعاً لنظرية كولبيرغ ضمن المدخل المعرفي للنمو الأخلاقي لما لعملية التربية والتعليم نفسها من دور في زيادة وتطوير مستوى التفكير الأخلاقي للأفراد، حيث تزداد هذه الفاعلية التأثيرية للقائد إذا كان مستوى التفكير الأخلاقي للقائد نفسه أعلى من مستوى التفكير الأخلاقي لمرؤوسيه أو طلبته.

أما مدخل التعلم الاجتماعي فتلاحظ أنه يعطي للقائد الإداري التربوي دوراً كبيراً في نمو مرؤوسيه وطلبته الأخلاقي بما يشكله هو نفسه في التزامه الأخلاقي من نموذج قدوة يحتذون به، إضافة إلى ما يقدمه من تعزيز إيجابي للسلوك الأخلاقي الصادر عنهم، مقابل تعزيزه السلبي لتصرفاتهم غير الأخلاقية في منظمته التربوية، وقدرته على ضبط عملية الثواب والعقاب المترتبة على سلوكاتهم الشخصية نفسها (دواني، ٢٠٠٣)، ومن هنا تنبع أهمية أن يشكل القادة التربويون نماذج أخلاقية موثوقة ومحتذاة في منظماتهم التربوية لما لهم من دور في التربية الأخلاقية ليس لأفراد المجتمع التربوي أو المدرسي فحسب بل للمجتمع ككل.

المنحى الأخلاقي في القيادة:

يعد المنحى الأخلاقي في تفسير فاعلية القيادة أحد الاتجاهات الحديثة التي درست هذه الفاعلية استناداً لطبيعة العلاقة القائمة بين القائد وتابعيه (*Relational Approach of Leadership (Cardona, 2000*، فقد طرح بيرنز *Burns* عام ١٩٧٨ نوعين من القيادة ضمن هذا المنحى يتمثل النوع الأول منهما بالقيادة التبادلية *Transactional Leadership* التي يتمحور هدف القائد الأساسي فيها في علاقته مع تابعيه حول دفعهم باتجاه تحقيق الأهداف المحددة للمنظمة، بينما يتمثل النوع الثاني منها في القيادة التحويلية

Transformational Leadership التي تتميز عن القيـادة التبادلية بما يمثله القادة لتابعيهم في علاقتهم معهم عند تخليهم عن اهتماماتهم الشـخصية لمصلحة المنظمة ولمصالح وحاجات تابعيهم التطورية من مصدر للرؤية والإلهام بصورة تمكنهم من كسـب ثقتهم والتأثير عليهم بصورة كبيرة غير اعتيادية في النظر إلى مشاكلهم المعتادة بطرق جديدة يسعون فيها بجهودهم الإضافية المبذولة جماعياً نحو مواجهتها (*Burns, 1978*).

ويرى المنحى الأخلاقي في فهـم القيادة أنها عملية مفعمـة بالتحديات الأخلاقية، وأنها عملية قيميـة في جوهرها، لأن القيم كجزء مـن الإطار الأخلاقي للمنظمـة تمكن القادة من ممارسة دورهم بأسـلوب أخلاقي، كما وتمكن الآخرين عند تقييمهم لفاعلية القيادة من التمييز بين ما هو جيد وما هو سيء فيها، ويؤكد هـذا المنحى على أن المكون الرئيس لخصائص العلاقة بين القائد والاتباع واتحادهما مع بعضهما يتمثل في إدراك القائد لذاته بالنسـبة لتابعيه من جهة، وإدراك التابعـين لقائدهم من جهة أخـرى، وأنّ هذا الإدراك يتضمن قضايـا أخلاقية مهمة خاصة فيما يتعلق منها بمشاركة التابعين في العملية القيادية، أو ما يتعلق منها بسوء المعاملة التي تنطوي على نوع من علاقة التبعية التي تحبذ قوة القائـد وهيمنته على اتباعه، لأن حالة الإذعان والاسـتغلال التي يمكن للقائد أن يمارسـها مع تابعيه ليسـت الطريقة الأفضل لحصوله على الأفضل منهم كونها لا تؤذيهم فحسـب بل تحرمه من معلوماتهم الصادقـة وأحكامهم النزيهة (دواني، ٢٠٠١)، وقد أكد كل من بيرنز *Burns* وجاردنز *Gardner* على أهمية البعد الأخلاقي في دراسة القيادة، إذ أشـار بيرنز إلى أن القادة الذين لا يراعون القيم الأخلاقية في سلوكهم لا يمكن وصفهم بأنهم قادة مخلصون وجديرون بثقة تابعيهم، كما أشار جاردنر إلى أن الحكم على القادة يجب أن لا يسـتند فقط على فعاليتهم في قيادة تابعيهم بل يجب أن يسـتند أيضاً وبصورة أساسـية إلى إطار قيمهم الأخلاقية، ذلك أن القائد الأخلاقي وفق وجهة نظره لا بد له من أن يتعامل مع تابعيه باعتبارهم الغاية النهائية للمنظمة وليس باعتبارهم مجرد أدوات أو وسـائل لتحقيق غاياتهـا (*Hughes, et al., 2007*)، وقد انبثق عن هذا المنحى الأخلاقي في دراسـة وتفسير فاعلية القيادة مجموعة من النظريات الحديثة التي يمكن تناولها على النحو الآتي:

١- القيادة الأخلاقية *Ethical (Moral) Leadership*:

تتصل الأخلاق بالقيادة في العديد من المحاور، فقد اعتبرت القيادة التحويلية قيادة أخلاقية كونها قيادة مغذية للفضائل الأخلاقية حينما تحاول النهوض بحاجات التابعين ودوافعهم وقيمهم لمستويات أعلى والتي يتجاوزن فيها حاجاتهم الضيقة للمصالح العامة، كما اعتبرت كيلا *Ciulla* القيادة الكارزمية الخيرة قيادة أخلاقية في مضمونها؛ لأن القادة يوظفون تأثيرهم الكارزمي على تابعيهم لتحقيق ما فيه الخير للجميع، ولا يعمدون إلى استخدام السلطة الممنوحة لهم من تابعيهم للوصول إلى غاياتهم وتطلعاتهم الذاتية (*Ciulla, 2004*).

ويفسر بيك ومورفي *Beck and Murphy* القيادة الأخلاقية باعتبارها عملية تتكون من مرحلتين تتمثل الأولى منهما بضرورة فهم القائد للأخلاق بوصفها مجموعة من المبادئ الأساسية التي يسترشد بها في عملية صنع القرارات، بما يتيحه تطبيق هذه المبادئ الأخلاقية يومياً عند اتخاذ القرارات من فرصة لتكون قراراته موثوقة أخلاقياً، أما المرحلة الثانية منهما فتتمثل في اعتناق القائد للمبادئ الأخلاقية باعتبارها عنصراً أساسياً في طبيعته الشخصية، وبالرغم من أن الأخلاق عند اتخاذ القائد للقرارات استناداً إلى مبادئ موضوعية تكون أقل مستوى من الأخلاق المعاشة خلال ظروف معينة، إلا أن المرحلتين تعبران ضمنياً عن تمثيل الفرد للأخلاق، كما تعززان فكرة أن القائد يلعب دوراً مؤثراً في تربية تابعيه الأخلاقية كونه وكيلاً للأخلاق في الجماعة (*Furman, 2003*). وهكذا يظهر المناخ الاخلاقي في المنظمة بصورة واضحة وجليه.

ويرى بيرنز *Burns* أن القيادة الأخلاقية مزيج من رغبات التابعين وحاجاتهم الحقيقية وطموحاتهم وقيمهم، إذ من غير الممكن النظر إليها باعتبارها مواعظ وخطباً لكسب ولاء التابعين وطاعتهم، أو لكسب مباركة المجتمع وقبوله للقائد، بل لا بد للقائد من تنفيذ وعوده لتابعيه وان يلتزم بها ويسعى لتحقيقها لهم، وهو يعرّفها من خلال ثلاثة مكونات أساسية هي (*Wern, 1995*):

١- اعتمادها إلى جانب السلطة والقوة على الحاجات المتبادلة والطموح، والقيم بين القائد وتابعيه.

٢- حرية التابعين في اختيار البديل الذي يرونه مناسباً لهم في الحصول على المعرفة من عدة بدائل ممكنة يشكل القائد أحدها.

٣- تعهد القائد بتحمل مسؤولياته إذا ما وعد التابعين بأحداث تغييرات اقتصادية واجتماعية وسياسية في حياتهم.

ولا يمكن للقيادة الأخلاقية بأي حال من الأحوال أن تكون قيادة فاعلة باعتمادها على القول دون الفعل، وقد وبخ القرآن الكريم في هذا المجال من يدعو الناس إلى الخلق الكريم دون أن يعيش هو هذا الخلق في حركته وتصرفاته، إذ قال عز وجل في محكم كتابه: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴿٢﴾ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴿٣﴾ ﴾ (سورة الصف، الآية ٢-٣).

٢- القيادة الخادمة *Servant - Leadership*:

تتضمن نظرية القيادة الخادمة *Servant – Leadership* التي وضعها غرين ليف *Greenleaf* عام ١٩٧٠ مضامين عملية تدعم كل من يريد أن يخدم الناس ليقودهم كجماعات ومؤسسات، كونه يشجع على ضرورة تبني القادة مجموعة من المبادئ الأخلاقية وتمثلها في سلوكهم، ومن أبرز هذه المبادئ التعاون، والثقة، والحكمة، والنظر في العواقب، والاستماع، والاستخدام الأخلاقي للقوة والنفوذ، وتفعيل دور الآخرين، إذ يشير جرين ليف في بيانه لفلسفته التي سار عليها في صياغته لنظريته أنه قد نزع إلى المثالية عندما صاغها، بينما مال إلى الجانب العملي عند تطبيقها في الميدان الواقعي، إذ يمكن للقائد وفق هذه الفلسفة أن يوازن بين التطلعات المثالية والمتطلبات الواقعية في قيادته، ويعتقد الباحثون في حقل الإدارة التربوية أن نظرية غرين ليف تحتوي على مبادئ هامة لصناع القرار في ميدان المنظمات التربوية لأنها تّكون القائد المحبوب الذي يخدم لفترات طويلة لعل أهمها مبدأ الاستماع إلى لآخرين الذي يساعد القائد على تكوين الرؤية وتحديد الأهداف، وتقوم فلسفة القائد الخادم

Servant – Leadership في مجملهــا على أســاس عاطفي ينبثق من كون الشــعور بخدمة الآخرين غريزة إنسانية ينبغي اســتغلالها بحكمة في محيط القيادة، وقد حظيت هذه الفلسفة منذ ظهورها باهتمام كبير من المديرين والخبراء وقادة المؤسسات (*Greenleaf, 1998*).

وبأســلوب مخالف لما نصح به الفيلســوف الإيطالي نيقولو ميكافيلي في القرن الخامس عشر من ضرورة استخدام القوة والدهاء لتسير الأمور (ميكافيلي، ٢٠٠٢)، يؤمن غرين ليف بأسلوب المســاعدة وتقديم يد العون لإنجاز الأعمال وتحقيق الآمال، ذلك أن المساعدة تبعاً لوجهة نظره لا تعني التســاهل بل تقود حتماً إلى الدقة والسرعة في أداء العمل كما و تسهم في سرعة تحقيق الأهداف كونها تعزز روح المشــاركة لدى التابعين، إذ تتغير في ظل هذه النظرية حقيقــة الكثير من الممارســات الإدارية كما تتغير أهداف هذه الممارســات فهو عندما يســأل موظفيه عن مدى تقدمهم في إنجاز المهام الموكولة إليهم على سبيل المثال لا ينطلق في ذلك من رغبته في ممارسة الرقابة عليهم بقدر ما يكون الهدف من هذا السؤال هو تقديم المساعدة لهم، ذلك أن القائد الخادم لا يتتبع الأخطاء، ولا يســعى للتعرف إلى أوجه التقصير بهدف إعداد التقارير حولها لدعم اســتخدامه لصلاحيات العقاب الممنوحة له ولكنه يســأل ليطمئن على سير العمل وليقدم الدعم المطلوب لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف المتوخاة.

ولعل ما يميز نظرية القيادة الخادمة إمكانية تطبيقها في مختلف المواقف القيادية الرســمية منها وغير الرسمية ذلك أنها تقوم على أساس مشاركة القائد لتابعيه في الرأي والعمل، وحرصه على مســاعدتهم على إنجاز مهامهم بكفاءة واقتدار دون اللجوء إلى إصدار الأوامر المباشرة إلا في حالات الضرورة القصوى كونه يعتمد في التوجيه أســلوب التحفيز والتشجيع الذي يكون فيه مستعداً لمشاركة تابعيه في أي مهمة يقومون بها لتحقيق الأهداف المقصودة وليس هناك من عمل يســتنكف عن القيام به إذا كانت مصلحة الجماعة تقتضي ذلك، ومن هنا فإن أبرز مظاهر قوة القائد وفق هذه النظرية تنبثق من احترامه لتابعيــه كأفراد وإعطائهم قدراً أكبر من الشراكة في الإشراف والتوجيه، وحرصه على الاســتنارة بآرائهــم والأخذ بالصــواب منها، ويمكن للإدارة التشــاركية والإدارة الميسرة أن تكون نماذج حية للقيادة الخادمة خاصة إذا انطلق القادة الإداريون في ممارستها من قناعتهم بأنهم يمثلون قاعدة الهرم الإداري وليس قمته.

٣- القيادة المتسامية *Transcendental Leadership*:

تعد نظرية القيادة المتسامية من أحدث نظريات المنحى الأخلاقي. لما تنطوي عليه من النظر لفاعلية القيادة باعتبارها عملية تتسم بالمزيد من الشمولية والثقة وتبادل المعلومات، ولما تتضمنه من تأكيد على أهمية مشاركة التابعين الأساسية والبعدية في العملية الإدارية، وأهمية تمكينهم من تحقيق المزيد من القرارات الجماعية التي تستند إلى التواصل والحوار الجماعي الذي يتيح لهم فرص التفكير الإبداعي في طرح البدائل والحلول المناسبة لحل مشاكلهم، والاستعداد لخدمة وعيهم الجماعي وفق الأطر التي تحددها الجماعة وترضا عنها، إضافة إلى ما تحمله في جوهرها من قيادة الخدمة الذاتية الأعلى من المصالح الشخصية الضيقة لأنها تركز على تكامل الأفراد وانسجامهم أكثر من تركيزها على علاقة التبادل الاجتماعي فيما بينهم، حيث يرى المناصرون لهذا النوع من القيادة أنها السبيل الأنجح لحل الصراعات والتناقض في المصالح بين مختلف الأطراف على الصعيد الشخصي والتنظيمي والعالمي (*Gardiner, 2006*).

وتعرف القيادة المتسامية باعتبارها علاقة روحية تكونت بين القائد وتابعيه ووصلت إلى مرحلة أبعد من عملية الترابط التي تمثلت والتي نشأت بينهم ضمن سياق العمل في المنظمة (*Biberman & Whithy, 1997*). كما تعرف على أنها المجال الذي يتم فيه البحث عن الإطار الروحي الواسع الذي يجمع ما بين القائد وتابعيه من جهة، وما بين تابعيه مع بعضهم بعضا من جهة أخرى بصورة أبعد من سياق عملهم في المنظمة، كونها تستخدم قيم الايثار والحب والأمل والإيمان والرؤية لحفز دوافع القادة وتابعيهم الجوهرية الأصيلة، وتعزز إحساسهم بأهمية حفاظهم على المعاني الروحية السامية في حياتهم، وبأن مغزى حياتهم هو صناعة التغيير، فهي تدعوهم للعضوية في الجماعة والتواصل والترابط فيما بينهم ليكونوا مفهومين من الآخرين، وليكونوا موضع تقدير لديهم، وأن يعملوا على تحقيق النتائج الإيجابية لمنظمتهم (*Fry, 2003*)، إضافة إلى سعيها نحو تنمية وتطوير المعاني الروحية لكل من القائد نفسه وتابعيه وتلبية جميع حاجاتهم الأساسية (*Cardona, 2000 ؛Fry, 2003*).

ولعل ما يميز القادة المتسـامون عن القادة التحويليـين أو الكارزماتيين ويجعلهم أكثر فعالية في جماعتهم أنهم يسـتحثون دوافع اتباعهم من خلال سـلوكهم الذي يمارسونه معهم ويترجمون فيـه بصورة واقعية فضائل الإيثـار وحب الغير والتناغم مـع الآخرين والاهتمام برفاهيتهم بما يقدمونه لهم من رعاية واهتمام وتقدير للـذات وللآخرين، إضافة إلى نكرانهم لذواتهم ومصداقيتهم فيما يظهرونه من قلق واهتمام بشـأن هموم تابعيهم ومشـاكلهم، وهذا ما يساعد التابعين على الشعور بالقوة والإحسـاس بأنهم قادرون على اتخاذ القرارات وإنجاز مهامهم وقيادة أنفسهم (*Fairholm, 1996*)، وعلاوة على ذلك يمكن النظر للقيادة المتسامية باعتبارها عملية رؤية أخلاقية تعكس المطالب الشرعية لكل من سـلطة ونفوذ القائد وتمكين التابعين من أجل تسـهيل تحقيقهم لقيمة الانسـجام والتناغم بينهم، وهذا ما يجعلها عملية متمحورة حول كل من القائد والتابعين على حد سواء (*Fry, 2003*).

إنّ أبرز ما تولده القيادة المتسـامية لدى تابعيها هو ذلك النوع من الولاء للقائد المبني على الثقة الشخصية والدوافع المتسامية، فالتابعون في ظل هذه القيادة لا يتعاونون مع قائدهم بدافع كسـب الحوافز التي يقدمها لهم كالمكافآت المالية، الترقية الوظيفية، كما لا يتعاونون معه بسبب دوافعهم الداخلية الجوهرية كرغباتهم بالتعلم أو لتلبية حاجتهم بالشـعور بأن مهامهم تنطوي على الشـعور بالتحدي والإنجاز، إنما يتعاونون معه أيضاً بسـبب دوافعهم التي تسـمو فوق مصالحهم الذاتية الضيقة مثل تحقيق ما هو جيد وخير لمنظمتهم وما فيه الخير أيضاً للأشخاص المستفيدين من وظائفهم وخدمات منظمتهم، فهم في ظل هذه القيادة ملتزمون شخصياً بدعم قائدهم وتعاونهم معـه لإنجاز المهام الجديرة بالاهتمام، وهم يحرصون على أن يكونوا السـبب في تحقيق أهداف ذات مغزى وتحدث فرقاً أو تغييراً في منظمتهـم أو مجتمعهم، كما أنهم في ظل هذا النمط من القيـادة لا يمتثلون لمطالب قائدهم فقط، إنما يبـادرون ذاتياً وبدون تكليف من قائدهم لإنجاز أية مهـام يتصورون أنها ضروريـة لتحقيق الأهداف التي عقـدوا العزم على تحقيقها مع قائدهم حتى لو كانت هذه المهام صعبة أو لا يسـتمتعون بإنجازها، إن هذا النمط من سـلوك التبعية الذي يبديه الأفراد لقائدهم هو ما يطلق عليه امتلاك أو حيازة القائد لتابعيه

Ownership الذي يترتب عليه حصول القائد على جهود تابعيــه الأبعد من مطالب أدوارهم الوظيفية وولائهم المخلص لفريق العمل أو المنظمة (*Fry, 2003*).

وتعد القيادة بالقدوة الطريقة الأفضل لخلق القيادة المتســامية وتطبيقها واقعياً. فعندما يكون سلوك القائد مكرســاً للخدمة والغيرية في قيادته فإن هذا التكريس يستدعي استجابة مماثلة لســلوكه الغيري الخادم من تابعيــه، ذلك أنّ القائد المتســامي يهتم فعليــاً بتحقيق ما فيه الخير لمنظمته وللعاملين فيها، ذلك أن هدفه الأســاس في تمكين تابعيــه وتلبية حاجاتهم وتطوير ذواتهم لا يتمحور حول شراء دعمهم وتعاونهم لتحقيق رؤيته وتطلعاته الشخصية، بل يتمحور حــول تحقيق ما فيه الخــير لهم ولمنظمتهم، وهــذا ما يمكنه مــن حيازة ولائهم وإخلاصهم لــه، لأن الناس عادة مــا يريدون أن يعملــوا من أجل شــخص جدير بثقتهم ويستحق ما يبذلونه معه من جهود لتحقيق رؤيته وتطلعاته (*Block, 1993*).

أما أبرز أخلاقيات القيادة المتســامية المتفق عليها في العديد من الدراســات والأبحاث فتكمن في القيم والمبادئ الآتية (*Peterson & Seligman, 2004*):

١- الحكمــة والمعرفــة *Wisdom and Knowledge*: وتتضمن الإبــداع والفضول، والانفتاح، وحب التعلم والقدرة التصورية وتكوين الرأي.
٢- الشجاعة *Courage*: وتتضمن الجرأة والمثابرة والنزاهة والحيوية.
٣- الإنسانية *Humanity*: وتتضمن الحب والعطف والذكاء الاجتماعي.
٤- العدل *Justice*: ويتضمن المواطنة والنزاهة والقدرة على القيادة.
٥- ضبط النفس *Temperance*: ويتضمن المغفرة والرحمة والتواضع والحياء والحيطة والتنظيم الذاتي للنفس.
٦- الســمو والرفعــة *Transcendence*: ويتضمن تقدير الجمال والتميــز، والامتنان والعرفان بالفضل، والتفاؤل، وروح الفكاهة والتحــلي بالقيم الروحية، واحترام الآخرين، والوفاء وعــدم الانتقائيــة في التفاعل مع الأشــخاص أو المنظمات أو الانخراط في المراســيم والاحتفــالات، ومقارنــة الآخرين بنفســه أو ببعضهم، والمطالبة بالمعجزات، والحرص على إسعاد الآخرين.

وخلاصة القول إنّ ازدهار حاضر الأمم ومستقبلها مرهون بالجودة النوعية للتربية التي يحظى بها أبناؤها في مختلف المراحل التعليمية المتاحة في نظمها التربوية، ولعل أبرز الأبعاد المتصلة بهذه الجودة النوعية للتربية القيادة الأخلاقية للنظم التربوية بما تمثله من التزام بأخلاقيات مهنة التعليم بالدرجة الأولى، وما تمثله من التزام بأخلاقيات مهنة الإدارة التربوية، باعتبارهم قادة إداريين يتولون توفيرالمناخ الاخلاقي و البيئة الأخلاقية المعززة للتعلم والتطور والإبداع، ذلك أن التحدي الذي يواجه القادة التربويين يكمن في بناء الثقة لدى المتعلمين والمعلمين والمجتمع بأكمله ليس بهم شخصياً بل بالنظام التربوي ككل بما يتضمنه من غايات وسياسات وممارسات يومية نبيلة، ذلك أنّ المجتمع لا يحكم على فاعلية وجودة نظامه التربوي استناداً لمخرجاته فقط، بل يعتمد في هذا الحكم على صحة وصواب عملياته التي تشكل سلوك القائمين عليه، من معلمين وقادة إداريين كأحد أبرز مكوناتها، إذ أن الممارسات الإدارية المتحيزة أو المنحرفة أو ذات الطابع غير الأخلاقي يمكن أن يكون لها آثار مدمرة على النظام التربوي ككل لما يمكن أن تعكسه من انطباعات سلبية لا على البعد الإداري للنظام التربوي فحسب، ولكن على النظام التربوي بأكمله.

ويعد المناخ الاخلاقي ومن خلاله ُبعد الأخلاق أحد المتغيرات البديهية الحاسمة في القيادة لما لغيابها من دور في تحويلها إلى قوة مستبدة قد تؤدي على المدى البعيد إلى نتائج كارثية للمنظمة التربوية، وهذا ما يجعل الأخلاق تلامس القيادة التربوية في العديد من المفاصل، ذلك أن العملية التربوية نفسها هي عملية مفعمة بالقيم الأخلاقية في غاياتها ووسائلها، وبالتالي فالهدف الأخلاقي للقائد يمثل قيمة واضحة يقدرها الجميع لذلك ينبغي أن يوجه الهدف الأخلاقي القائد في عمله وتصرفاته حيث يعتمد عليه في نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها بما يوفره من بيئة تربوية محفزة للتعلم والتطور والإبداع، ولا يمكن تحقيق ذلك ما لم تكن القيم الجوهرية للمنظمة التربوية متمركزة حول جعل التعليم نشطاً وفعالاً يحفز الطلبة على التفكير والعمل لا على مجرد حفظ المعلومات، وأن يشعر الطالب بقيمة العمل أو النشاط الذي يمارسه لا بقيمة العلامة التي يحصلها، إضافة إلى أن مجرد تلقين المعلومات للطالب لا يحرمه من نعمة

التفكير والإبداع فحسب، بل يشجعه على الاتكالية الفكرية وعلى حفظ المعلومات دون أن يعيها، إذ لا بد من أن يتمتع الطالب بما يدرس ويتعلم وأن يشعر بأنه يكتسب معرفة جديدة في كل يوم، الأمر الذي يشده إلى مدرسته أو جامعته ويعزز شعوره بالانتماء إليها، كما أنّ المعلم النموذج، له تأثير كبير على طلبته، ذلك أن المعلم الذي يتمتع بشخصية متميزة وبخُلق رفيع يكون له تأثير متميز على طلبته علمياً وأخلاقياً، ويعتبر رئيس القسم المعلم النموذج لموظفيه وهذا ما تسعى إليه الإدارات التربوية في مديريات التربية والتعليم.

وطالما أن القيادة عمل إنساني يتم بالإنسان ولصالحه، ويعتبر بناء الإنسان وصقل خبراته وتمكينه من الاعتماد على مكنون قدراته وطاقاته واحداً من أهم الأهداف التي يسعى التربويون إلى تحقيقها، لذلك كان المناخ الاخلاقي ممثلاً في البُعد الأخلاقي للإداري التربوي محوراً أساساً يجب العناية به عند استقطاب القادة الإداريين الجدد وتدريبهم، إذ من المفروض أن يتم التأكد من تمتعهم بمفاهيم أخلاقية صحيّة وأن تنمى فيهم روح الالتزام بالسلوك الأخلاقي، لأنّ أخلاقية الفرد لا تتحقق بمجرد قراءته لمجموعة قواعد أخلاقية إنما تتم بلورة بعد الفرد الأخلاقي عبر سبل تربوية سليمة تزرع وتنمى عنده مفاهيم وقيم واتجاهات إيجابية نحو الالتزام بالسلوك الأخلاقي.

ولعل أبرز المعضلات الأخلاقية التي يواجهها القادة التربويون في عملهم اليومي هي تلك التحديات المتعلقة بما يتطلبه دورهم لمنظماتهم التربوية من ضرورة المحافظة على الجو النفسي الملائم والمحفز للعاملين، وتهيئة الفرص المناسبة لهم ليشاركوا في العملية التربوية بقدرٍ عالٍ من الفاعلية والنضوج، وهذا ما يفرض على القادة التربويين كونهم رأس الحربه في العملية التربوية من ضرورة تمثلهم في مختلف ممارساتهم بمجموعة أساسية من القيم الأخلاقية الإدارية المتمثلة في العدل *Justice*، والمساواة *Equity*، والحرية *Freedom*، والنزاهة *Honesty*، والولاء *Loyalty*، والمسؤولية *Responsibility*؛ لأن امتلاكهم لهذه القيم الجوهرية النبيلة يمكنهم من أن يكونوا نماذج أخلاقية جديرة بالثقة والاحترام والاقتداء بها، وهذا بدوره سيعزز المناخ الاخلاقي للمؤسسة التربوية.

ذلك أن النظم التربوية الفعالة ليست بحاجة إلى قادة إداريين يعملون على تسيير أمورها وتحقيق أهدافها، فحسب بل هي بحاجة إلى قادة حقيقيين يبذلون جل تركيزهم في دورهم القيادي لمنظماتهم ليس فقط على إنجاز مهامهم بصورة صحيحة، إنما يتأملون دائماً بمدى صحة وأخلاقية أهداف ومحتوى سلوكهم، ذلك أنهم يتعرضون إلى مواقف يومية متكررة تختبر من خلالها خصالهم الأخلاقية وتوضع على المحك، وهذا ما يحتم أن يكون القائد التربوي في المنظمة التربوية الفعالة وكيلاً للأخلاق في منظمته لكي يكون عنصراً مؤثراً ومصدراً محورياً في إصلاح المجتمع وتغييره نحو الأفضل، إذ إن القيادة التربوية غير الملتزمة بالقيم الأخلاقية لثقافة مجتمعها قد تكون أقوى مصدراً لتدمير منظومة هذه القيم.

إذ إن القادة الحقيقيين هم أولئك الذين يتسمون بحساسية أخلاقية عالية نحو قيم الصدق والصراحة والاستقامة والمساواة واحترامهم، وتجنب الخداع والنفعية ورعاية الآخرين، وهذه جميعها مسائل أخلاقية على جانب كبير من الأهمية لما لها من انعكاسات على احترام الأفراد لقادتهم وثقتهم بهم وولائهم وإخلاصهم لهم وقناعتهم بأن قيادتهم محفزة وملهمة، ولهذا يجب أن تكون هذه القيم الأخلاقية قيماً أساسية لأية منظمة تربوية تسعى لأن تكون فاعلة وخادمة لمجتمعها، لأن القادة الأخلاقيين هم الذين يزرعون وينمون الثقة والإخلاص لدى الآخرين من خلال تمثلهم للقيم الأخلاقية باعتبارها قيماً أساسية لمنظمتهم التربوية.

وتأسيساً على ذلك، وطالما أن المهمة الجوهرية للقيادة في أي مسعى هي الدعم المعنوي للآخرين وطالما أن كل قرار إداري يتخذه القائد التربوي ينطوي على إعادة تشكيل للحياة البشرية لمجتمعه فلا بد لبرامج إعداد القادة التربويين في الجامعات والمعاهد العليا المتخصصة من أن تتضمن مساقات وتدريبات عملية تهدف إلى إكسابهم قيماً أخلاقية ذات صلة جوهرية في فعاليتهم القيادية مستقبلاً، إذ ينبغي أن تدرج القيم والمعتقدات الأخلاقية كجزء من برنامج إعداد القيادات التربوية لما تشكله هذه الخبرات من بعد جوهري بالغ الأهمية في دورهم المرتقب في قيادتهم لمنظماتهم التربوية، وقدرتهم على بناء وتشكيل المنظمة التربوية الأخلاقية التي ينشدها المجتمع لتحقيق تقدمه وازدهاره.

كما يجب لهذه القيم الأخلاقية المتضمنــة في برامج إعداد القيــادات التربوية أو تنميتها من أن تكون مســتمدة من مضامين المدونات والمواثيق الأخلاقيــة التي تنص عليها القوانين والأنظمة المعمول بها في المجتمع كونها تمثــل أحد الجوانب المهمة في مهنــة التربية والتعليم من جهة، وفي مهنة الإدارة التربوية من جهة أخــرى، إذ لا يمكن لأي أصحاب مهنة من أن يكونوا متميزين في كفاءتهم ما لم ترتكز ممارساتهم لكفاياتهم العملية والفنية على منظومة قيمية أخلاقية توجه وتضبط سلوكهم.

وفي المحصلة وبالرغم من تنــوع مضامين المواثيق الأخلاقية للقيــادة الإدارية التربوية لمختلف المنظمات التربوية إلا أنه يجب أن لا يغيب عن تفكيرنا أنه مهما كانت القواعد والمعايير الأخلاقية التي يمكن أن يطورها المتخصصون العاملــون في مهنة الإدارة التربوية فإنها لا بد وأن تأتي متأثرة بالإطار الأيديولوجي والفكري والمستوى الحضاري الذي تعيشه المجتمعات التي تنشــط فيها هذه المنظمات، ذلك أن الإداريين التربويين لا يأتون من فــراغ بل هم أبناء مجتمعهم الذيــن يعملون في منظماته التربويــة التي لها أبعادها وجذورهــا الاجتماعية، وهذا ما يجعل من التزامهم بهذه القواعد والمعايير الأخلاقية مســتنداً إلى التزامهم بأيديولوجية أو عقيدة معينة لها موقف محدد من الإنســان والكون والحياة، ذلــك أن البعد الأيديولوجي أو الفكري العقائدي هو بُعد حساس في الســلوك الأخلاقي للفرد مهما كانت مهنته أو دوره في مجتمعه، لأن الإنســان أياً كان موقفه من الحياة لا بد من أن يكون فيلســوف نفسه في تعامله مع ما يواجهــه من قضايا ومعضــلات وبدون هذا البعــد الفكري الأخلاقــي الذاتي يفقد الإنســان قدرته على الاجتهاد والإبداع، ولا يمكن للفرد من أن ينجح في تحقيق الإبداع ما لم يراجع ويتأمل كل ممارساته ومعتقداته الأخلاقية ويعمل على نقدها ومحاكمتها، ويبحث عن المبررات المنطقية الموضوعية بشأنها من خلال تنمية ضميره الحي القادر على التمييز بين ما هو جيد وما هو سيء في مختلف سلوكاته وإنجازاته.

إن وصول أفراد المجتمع إلى هذا المســتوى من النضج الأخلاقي يستند إلى تعلمهم في مدارس أخلاقية ذات مناخ اخلاقي فاعل يهتم القائمون عليها بتشــكيل نظام رفيع المستوى

من القيم والمثل العليا الاجتماعية والإنسانية الجديدة ويعملون على تكريسه لدى العاملين في التربية والتعليم، إضافة إلى إبراز وتقدير الأفراد المترجمين للقيم والمثل العليا النبيلة في المجتمع التربوي بصورة دائمة، ومساعدتهم على التحرر والاستقلالية، وبث روح المسؤولية لديهم وإحاطتهم بالمثل العليا ومحاربة النزعة للتعصب بمختلف أشكالها لدى التربويين لما تشكله من تعارض مع مبادئ النزاهة والعدالة والمساواة.

العوامل المؤثرة في المناخ الأخلاقي:

اشارت الدراسات الى ان هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في المناخ الأخلاقي ومنها:

١- الفرد بذاته: إن الإنسان لا يسعى إلى تحقيق غاية ما إلا إذا كان لها صدى في نفسه وتستثير شغفاً خاصاً عنده، وعليه فإن العمل الأخلاقي لا بد وأن يبدو جميلاً وجذاباً أمام الذات الإنسانية لكي تقدم عليه، وبالتالي فإن هذه الذاتية ستعمل على إخضاع القواعد الأخلاقية نفسها إلى نظرة الفرد وتقديره الخاص، وهذا أمر محفوف بالمخاطر؛ لأنه لا يعطي القواعد الأخلاقية الثبات والاستقرار والاستمرارية اللازمة لها (ياغي، ٢٠٠١).

٢- القيادة الإدارية: إن ما يميز القادة عن غيرهم من رموز السلطة في المنظمة هو تلك العلاقة الفريدة القائمة بين القائد واتباعه إذ يرتبط القائد بتابعيه بطرق يعمل من خلالها على إثارة دوافعهم للتلاحم مع الآخرين حول الرؤيا المشتركة فيما بينهم وكيفية تحقيق تلك الرؤيا، وحثهم على الالتزام ببذل جهودهم الشخصية لذلك، وتنظيم بيئة العمل في المنظمة ليتفق مع المناخ الأخلاقي فيها، وإن كان هذا يسري على أية منظمة فهو أولاً لا بد أن يسري على المنظمة التربوية، ومما لا شك فيه أن تكون قائداً يعني أن تعترف بأن الأصالة والاستقامة والأخلاقيات هي أساس القيادة الفعالة التي يعتمد عليها في المنظمة (أبو النصر، ٢٠٠٨)، فالقادة الأخلاقيون يهتمون وبشكل رئيس بقيمة وكرامة الإنسان، وتأتي قراراتهم وأفعالهم متسقة مع أخلاقهم وقيمهم وكذلك فإن البُعد الإنساني

في شـــخصية القائد متغير على درجة كبـــيرة من الحساســـية في نجاحه في تطوير علاقاته مع العاملين معه إلى جانب المتغيرات الأخرى المتعلقة بإمكانيات القائد المعرفية في العملية الإدارية وســـعة وعمـــق إطلاعه الثقـــافي وقدراته التصورية الشـــمولية والمســـتقبلية فإنه لا بد للقائد الإداري بشـــكل عام والقائد التربوي بشكل خاص من الإتصاف بمجموعة من الخصال والمزايا الأخلاقية التي تمكنه من توظيف مختلف قدراته وإمكاناته في سياقها الســـليم ومن أبرز هذه الخصال والتي أوردها (الطويل، ٢٠٠٦؛ والعجمي، ٢٠٠٧):

- الحس العالي بالأمانة والإخلاص والكرامة الذي يؤهله لأن يكون موضع ثقة الآخرين بما يمثله لهم مـــن نموذج قدوة أخلاقيـــة يؤمنون به ويحذون حذوه في إخلاصهـــم وتحملهم للمســـؤولية فيما ينجزون مـــن أعمال وفي شعورهم العالي بكرامتهم.
- التحلي بروح العدالة، وعـــدم التمييز في مختلف صورة وأشـــكاله بحيث تكون غايته المتوخـــاة في كل تصرفاته وأقواله هو تحقيق مســـتوى متقدم من العدالة والإنصاف المحفز على الالتزام والانتماء والتماســـك والعطاء والإبداع.
- التمتع بالصدق والاســـتقامة التي تجعله جديراً بالاحترام مـــن ذاته أولاً ومن التابعين ثانياً.
- التميز بالحلم وضبط النفس التي تعكس سيطرته على انفعالاته وكبحه لغضبه وتحكيمه لعقله، وعمق في التعامل مع مختلف الأمور، ومع انفعالات الآخرين وضغوطهم ومؤثراتهم.
- أن يكون عطوفاً ومحباً للآخرين.
- الاتصاف باللباقة والتواضع في التعامل مع الآخرين، والحرص على فهم وتقبل الفروق الفردية بينهم.

إن المناخ الأخلاقي يتأثر بأسلوب القيادة السائد في المنظمة، فإن كانت القيادة دكتاتورية أو أوتوقراطية فإن القائد يصدر الأوامر المحددة، ويطلب الإذعان والولاء من مرؤوسيه ويقوم بممارسة الرقابة عن كثب ويتخذ القرارات الفردية دونما مشاركة من المرؤوسين ويلجأ إلى أسلوب الإكراه والتهديد مما يؤدي إلى ضعف الروح المعنوية، وعدم الرضا من قبل المرؤوسين وكذلك توليد الكراهية وعدم الالتزام.

وإن كان أسلوب القيادة ديمقراطياً أو مشاركاً فيقوم هذا الأسلوب على إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات فيما يخصهم من أعمال وإفساح المجال للمبادأة والإبداع، فيمارس القائد إشرافاً عاماً لحفز الأفراد واعتماد أسلوب التأثير بدلاً من الإكراه وهذا الأسلوب يرفع الروح المعنوية ويحقق الترابط الجماعي (العميان، ٢٠١٠)، وخلق مناخ أخلاقي سليم.

أما إن كان أسلوب القيادة عدم التدخل (القيادة الحرة التسيبية) فهذا سيؤدي إلى إفساد مناخ العمل حيث تسود الفوضى والقلق ويفقد التوجيه السليم والرقابة الفعالة.

٣- الهيكل التنظيمي: إذ إن الهيكل التنظيمي هو الشكل العام للمنظمة يحدد الإدارات والأقسام الداخلية المختلفة للمنظمة، فمن خلال الهيكل التنظيمي تتحدد خطوط السلطة وانسيابها بين الوظائف، وكذلك يبين لنا الهيكل التنظيمي الوحدات الإدارية المختلفة التي تعمد معاً على تحقيق أهداف المنظمة.

ويعرف (ستونر، *Stoner*) المشار إليه في العميان (٢٠١٠) الهيكل التنظيمي بأنه الآلية الرسمية التي يتم من خلالها إدارة المنظمة عبر تحديد خطوط السلطة والاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين.

ويعبر الهيكل التنظيمي عن خاصية الاستقرار النسبي في بيئة العمل في المنظمة، ويتشكل نتيجة لفلسفة الإدارة وممارساتها بالإضافة إلى نظم وسياسات العمل وكذلك درجة تركيز السلطة، ودرجة الحرية التي يشعر بها الأفراد عند اتخاذ القرارات، ودرجة المرونة في إجراءات العمل، وكما يهتم بمدى تعامل الرئيس بإنسانية مع مرؤوسيه ومدى تشجيعه لهم فضلاً عن نمط العلاقات السائدة بين العاملين (فليه، وعبد المجيد، ٢٠٠٩).

والهيكل التنظيمي قد يكون له تأثير سلبي يتمثل في الحد من قدرة المنظمة في تحقيق أهدافها، وإعاقة القدرات الإبداعية للعاملين، والنظرة السلبية إلى الرؤساء أو النظرة السلبية للعاملين من قبل الرؤساء وعدم كفاءة الاتصال ويعود ذلك إلى أسباب منها المناخ الأخلاقي غير السليم في المنظمة.

٤- الضغوط سواء أكانت من داخل المنظمة أم من خارجها (المجتمع) وهذا بدوره يولد مناخاً غير أخلاقي يؤدي إلى ضعف المنظمة وزلزلة كيانها.

الآثار المترتبة على وجود المناخ الأخلاقي في المنظمة:

بيّن الادب النظري وبعض الدراسات السابقة وجود آثار تترتب على وجود المناخ الاخلاقي في المنظمة ويمكن أن تصّنف كالآتي:

١- الآثار على العاملين: وهذه الآثار تتمحور حول رضا العاملين، وزيادة فاعليتهم والارتقاء بأدائهم بالإضافة إلى وجود المحبة والاحترام المتبادل بين العاملين أنفسهم وبين العاملين والرؤساء، بالإضافة إلى التمكين وقد أورد (الظاهر، ٢٠٠٩) عدداً من تعريفات التمكين منها:

تعريف ماريل وميردث (*Murrel & Meredith, 2000*) بأنه عندما يتم تمكين شخص ما ليتولى القيام بمسؤوليات أكبر وسلطة من خلال التدريب والثقة والدعم العاطفي.

وكما عرفه جيننور (*Ginnore,1997*) بأنه عندما يقوم كل من المديرين والموظفين بحل مشاكل كانت تقليدياً مقصورة على المستويات العليا في المنظمة.

وعرّفه شاكلتور (*Shackletor, 1995*) بأنه فلسفة إعطاء المزيد من المسؤوليات والسلطة لاتخاذ القرار بدرجة أكبر للأفراد في المستويات الدنيا، فالتمكين غير التفويض فالتفويض عندما يقرر المدير أن يحول بعض صلاحيات عمله إلى شخص آخر لأسباب محددة. أما التمكين فيعني توسيع المسؤوليات المتعلقة بالمهام الحالية دون الحاجة إلى تغييرها.

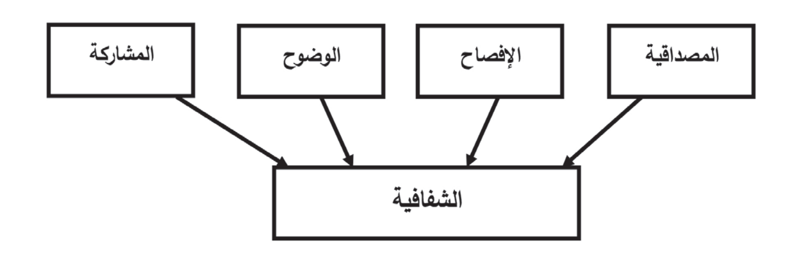
وأضاف (الظاهر، ٢٠٠٨، ص ٢٢٧، ٢٢٨) أن هنـــاك اتجاهين للتمكين في بيئة العمل الاتجاه الاتصالي والاتجـاه التحفيزي، ويقصد بالاتجاه الاتصـــالي في أدبيات التمكين العملية التي تتم من أعلى إلى أســفل (أي مشاركة المســتويات العليا المســتويات الدنيا في السلطة)، وبالتالي يتضمن التمكين ممارســات كإثراء الوظيفة، والاســتقلالية. أمــا الاتجاه التحفيزي، فيركز على اتجاه العاملــين نحو التمكين، التي تظهــر في الكفاية، والثقــة في القدرة على أداء المهام، حرية الاختيار، الشعور بمعنى العمل.

٢- الآثار على المنظمة: إن من أهم الآثار المترتبة على وجود المناخ الأخلاقي في المنظمة الآتي:

أ- الشفافية *Transparency*:

يُعد مفهوم الشــفافية من المفاهيــم الإدارية الحديثة ولكنه اســتحوذ عــلى الاهتمام من قبل الإداريين بشــكل عام والتربويين بشــكل خاص بســبب التطورات الفكرية والإدارية والتربوية، ونتيجة لذلك تعددت تعريفات الشفافية ومضامينها، إلا أن جميع التعريفات تدعو إلى أربع كلمات هي: الإفصاح والوضوح، والمشاركة، والمصداقية كما هو مبين في الشكل الآتي (أبو كريم، ٢٠٠٩):

شكل رقم (١) يبين جوهر الشفافية



المصدر: (أبو كريم، ٢٠٠٩، ٦٥).

فالشــفافية تعني الوضوح التام في اتخاذ القرارات ورسم الخطط والسياسات وعرضها على الجهــات المعنية بمراقبــة الأداء أو تعني ببســاطة شــديدة، توفير المعلومــات اللازمة ووضوحها وإعلان تداولها عبر وسائل الإعلام والتصرف بطريقة مكشوفة وعلنية.

ويعرفها (الغالبي والعامري، ٢٠٠٦، ص٤٣٧) بأنها جعل الأمر واضحاً وشفافاً بعيداً عن اللبس والغموض فهي نظرة منهجية وعلمية تتسم بالوضوح التام في البيان صناعة القرار واتخاذه وبناء استراتيجيات العمل ورسم الخطط والسياسات وأساليب تنفيذها ورقابتها وتقييمها ويفترض أن تأتي جميع هذه الأطر مقيدة بأخلاقيات الخدمة العامة.

فالشفافية، تتضمن وضوح التشريعات ودقة الأعمال المنجزة داخل التنظيمات واتباع تعليمات وممارسات إدارية واضحة وسهلة، للوصول إلى اتخاذ قرارات على درجة كبيرة من الموضوعية والدقة والوضوح (أبو النصر، ٢٠٠٨).

أهمية الشفافية:

تلعب الشفافية دوراً هاماً في بيان أهداف المنظمة أمام العاملين واستراتيجيات تنفيذها وتتلخص أهمية الشفافية كما أوردها (الراشدي، ٢٠٠٧، ص ١٦) بالآتي:

١- تحقيق المصلحة العامة.

٢- المساعدة في اتخاذ القرارات الصحيحة.

٣- توفير النجاح والاستمرارية لأية منظمة تريد مكافحة الفساد بكل أشكاله.

٤- إزالة العوائق البيروقراطية والروتينية.

لذا فإن أهمية الشفافية تكمن أيضاً في أنها قناة مفتوحة للاتصال، وهي بذلك إدارة هامة جداً لمحاربة الفساد الذي يسري في المنظمات.

وخلاصة القول فإن كانت الشفافية مطلوبة في حياة الناس مع بعضهم بعضاً وبشكل عام إلا أنها ضرورية وملحة في منظمات العمل الإدارية والتربوية بشكل خاص مع التأكيد على أنها بالمنظمات التربوية تتعامل مع مصير مجتمع بكامله.

كما أن الشفافية مصطلح يطلق على حرية تبادل المعلومات وإعلانها ليعلم بها الطرف الآخر، فهي مرادفة لمفهومي (الوضوح والمكاشفة) اللذين لا يسسببان أو يتسببان في الاتهام أو الشك لدى الآخرين أو يقودان إلى الشائعات فيما بينهم، وبالتالي فهي قريبة من المعنى العام للصراحة (الراشدي، ٢٠٠٧).

لذا فالمكاشـــفة وإيضاح المعلومات يعزز دور الالتزام التنظيمي، فالشــفافية وإن كانت مطلوبة في كافة المؤسســات فهي في المؤسســـات التربوية أولى لأنها تتعامل مع مصير مجتمع بكامله (الراشدي، ٢٠٠٧).

ب- المساءلة *Accountability*:

لا يخلو نظام بشري من نظام المســاءلة فحيث توجد جماعة بشريــة منظمة لا بد من وجود سلطة تنظم ســلوك الأفراد وتضبط العلاقات الاجتماعية وتحاســب كل من يخرق القوانين أو الأعراف السائدة؛ لذلك تعتبر السلطة والمسؤولية وجهان لعملة واحدة، فلا توجد سلطة بدون مسؤولية ولا يتسنى تجسيد المسوؤلية إلا بإخضاع القائمين على ممارسة السلطة إلى المساءلة.

وقد أثير جدلٌ كبيرٌ حول مفهوم المســاءلة في الإدارة فهناك مــن يعرفها على أنها تعبير عن مسؤولية الأفراد عما يمارسون من أفعال وقياساً على ذلك يتحمل جهاز الخدمة المدنية ما يترتب على الأداء الوظيفي من سلوكات وتصرفات.

وهناك من يرى أن المساءلة تعبير عن التزام منظمات الإدارة بتقديم حساب عن طبيعة ممارســتها للواجبات المنوطة بها بهدف رفع الكفاءة والفعالية لهذه المنظمات، وهي منظومة تضم آليات وعناصر لضــمان النزاهة والشــفافية والقضاء على الفســاد الإداري وتحقيق الصالح العام.

وتبرز أهمية المســاءلة في الإدارة من كونها عاملاً محورياً في تحديد قدرة الإدارة على تنفيذ السياسات العامة بكفاءة وفاعلية وبيان مدى استجابتها لاحتياجات المواطن.

وتبدأ منظومة المســاءلة في الإدارة بالمســاءلة التي تهتم بالمدخلات وتنتهي بالمســاءلة الاجتماعية التي تركز على المخرجات.

ويقصد بالمساءلة خضوع كل شخص أوكل جهة مسؤولة إلى المراجعة وتحمل الأطراف لالتزاماتهم ومســؤولياتهم عن الأفعال التي بدرت منهم، ويجب هنا التأكيد على فكرة أنه لا يوجد شخص أو جهة في المنظمة بعيدة عن المساءلة.

فالمســـاءلة قيمة عظيمة في الديمقراطية فهي نوع من التزام المنظمات بتقديم حساب عن أدائها ودورها ومواردها بهدف رفع كفاءة وفعالية هذه المنظمات (أبو النصر، ٢٠٠٨).

ويرى (توق، ١٩٩٧) أن المساءلة بدأت تأخذ طريقها إلى النظام التربوي بشكل علمي وموضوعي في بداية الثمانينات في حين ذكرت الموســـوعة العالمية للتربيـــة (*International Encyclopedia of Education, 1993*) أن المســـاءلة ظهرت كقضية أساســـية في الولايات المتحدة في الســـتينات، وكانت تســـير إلى الأمام في المملكـــة المتحدة في تلك الفـــترة، إذ كان الاهتمام في هذين البلدين يدور حول معايير التعليم، وتحسين نوعيته، وتوضيح الشكوك التي تدور حوله، واقتصرت المساءلة في البداية على التعليم الابتدائي والثانوي، وامتدت بعد ذلك إلى التعليم العالي باعتبارها مطلباً لزيادة كفاية نظام التعليم (الطويل، ١٩٩٩).

أما المملكة الأردنية الهاشمية فإنها تسعى إلى تفعيل المســـاءلة في التربية والتعليم، وهي بالفعل قد طورت أنظمة وتعليمات بخصوص هذا الشأن.

جـ- درجة تفويض السلطة لاتخاذ القرار:

وهذا النوع من المشـــاركة يكـــون بتفوض الرئيس مرؤوســـيه بعض ســـلطاته لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بأعمال معينـــة في إدارة المنظمة وحتى يمكن تطبيق مبدأ المشـــاركة يجب تحقيق العوامل التالية كما اقترحها كل مـــن *Robert Rosern* و *Paul Brown* في كتابهما عن المبادئ النهائية للنجاح في قيادة الناس في العمل المشـــار إليه في (أبـــو النصر، ٢٠٠٨) وهي: الاستخدام الأمثل لطاقات العاملين، وتحقيق التقارب بينهم، وتوفير مناخ مناسب للعمل.

د- المسؤولية الاجتماعية:

إذا أرادت أية منظمـــة أن تبقى في البيئة المحيطة، فإن عليها أن تســـهم في تلبية حاجات المجتمع والإســـهام في حل مشـــكلاته، ولقد ظهر مصطلح المســـؤولية الاجتماعية *Social Responsibility* في خمسينيات القرن العشرين للإشارة إلى أهمية الدور الاجتماعي للمنظمات والمتمثل في الإسهام في تحسين رفاهية المجتمع (أبو النصر، ٢٠٠٨).

الآثار المترتبة على عدم وجود مناخ أخلاقي في المنظمة:

أشارت الدراسات الى وجود آثار سلبية على عدم التزام المنظمات بالمناخات الاخلاقية ومن هذه الاثار الآتي:

١- الفساد الإداري:

مفهوم الفساد الإداري: يعتبر الفساد ظاهرة مرفوضة من قبل الجميع ومع هذا الرفض فإنها حالة موجودة ومنتشرة، وتصيب العديد من منظمات الأعمال الخاصة والعامة، وأن من يمارس الفساد الإداري هم أناس بمختلف مستويات الهيكل التنظيمي والمواقع الاجتماعية والسياسية ولا يمكن جعلها ظاهرة مقتصرة على فئة بذاتها أو طبقة اجتماعية معينة لذلك بادرت أغلب الدول في تشكيل هيئات لمكافحة الفساد ومتابعة آثاره الضارة ولغرض تحديد معنى واضح ودقيق وشامل لمفهوم الفساد الإداري يتطلب الأمر الإشارة إلى الآتي:

- تعدد وجهات النظر والتعاريف التي تناولت المفهوم بتعدد واختلاف وجهات نظر الباحثين وانطلاقاً من التخصصات السياسية والاقتصادية والسلوكية والاجتماعية والقانونية بل وحتى الفلسفية والدينية.
- تأثر هذه الظاهر بالعديد من المتغيرات الثقافية والحضارية وبالتالي اختلاف النظر إليها من بلد إلى آخر ومن نظام سياسي إلى نظام سياسي آخر.
- الانتقال بالمفهوم من التعاريف المحددة والضيقة والتي تمثل فروقاً قانونية أو قيمية ملموسة إلى تعاريف شاملة ومركبة.

وانطلاقاً من ذلك فإن تعريف الفساد الإداري نرى فيه ممارسات سلوكية لا تخضع إلى ضوابط أو معايير معينة خاصة المعايير التنظيمية والبيروقراطية في إطار عمل منظمات الأعمال، وهي تعتبر الفساد مرادفاً للانحراف بممارسة السلطات، والصلاحيات الممنوحة للموظف عن الأهداف المعلنة والمقررة قانوناً (الغالبي والعامري، ٢٠٠٨، ص ٣٥٢).

إن مفهوم الفساد الإداري يشمل أيضاً جميع المحاولات التي يقوم بها المديرون والعاملون ويضعون من خلالها مصلحتهم الخاصة غير المشروعة فوق المصلحة العامة أو متجاوزة للمثل والقيم التي تعهد باحترامها وخدمتها والعمل على تطبيقها، وفي هذا الإطار فإن الممارسات الفاسدة والمخلة بالمصلحة العامة أو مصلحة المنظمة أو مصلحة المجموعة يمكن أن تبقى عرضه إلى الاختلاف بسبب عدم الاتفاق عليها.

ومع تطور وانتشار ظاهرة الفساد الإداري فقد تباينت الرؤى النظرية والفكرية لهذا المفهوم وظهرت مداخل عديدة لتحديد المفهوم يمكن إجمالها بالآتي (الكبيسي، ٢٠٠٠؛ نجم، ٢٠٠٠؛ عبد الفضيل، ٢٠٠٤؛ *Wardner, 1993*):

١- المدخل القيمي السلوكي: يعتبر الفساد ظاهرة قيميه وسلوكية تتجسد في حالات سلبية وممارسات ضارة وهدامة يتطلب الأمر الوقاية منها ومعالجتها ومكافحتها بشتى الطرق والأساليب.

إن الفساد الإداري هو انحراف عن المعايير الأخلاقية والمسؤولية الصادقة سواء حددت هذه المسؤولية من قبل المجتمع أو الدولة أو المنظمة أو المجموعة، أن هذا المدخل لا يرى أي تبرير لهذه الممارسات مهما كانت أسبابها ومهما صغرت نتائجها فإذا كان الفساد الكبير ضاراً فإن الفساد الصغير هو ضار أيضاً ويمكن أن يكون منطلقاً وبداية لحالات فساد أكبر وأشمل، وضمن هذا المدخل عرف أحد الباحثين الفساد الإداري بكونه سلوك بيروقراطي منحرف يستهدف تحقيق منافع ذاتية بطرق غير مشروعة وبدون وجه حق (الكبيسي، ٢٠٠٠، ص٨٨).

٢- المدخل الوظيفي: يطلق البعض عليه اسم المدخل العملي أو الذرائعي أو التبريري ووفق هذا المدخل فإن الفساد الإداري لا يفترض بالضرورة أن يكون انحرافاً عن النظام القيمي السائد بل هو انحراف عن قواعد العمل وإجراءاته واشتراطاته وقوانينه وتشريعاته.

ويأتي هذا الانحراف نتيجة أسباب عديدة ليشكل خرقاً لهذه القواعد المعتمدة في النظام الإداري.

لذلك يرى فيه البعض مدخلاً تبريرياً للفساد الإداري والسلوكات المرتبطة به على اعتبارات قواعد العمل هذه قد تكون أسست على منظور غير سليم وأقيمت على افتراضات خطأً.

كذلك فإن إجراءات العمل وأساليبه وطرقه لا توضح دائماً بدقة متناهياً ما هو مطلوب فعلاً من الموظف، وبالتالي قد تكون سبباً للتوتر والقلق وتظهر الرغبة لدى الموطن لتجاوزها والخروج عنها مبرراً ذلك بأسباب عديدة وفي إطار اجتهاد شخصي لتحسين الأداء وتقويم العمل بشكل أفضل.

ويمكن أن يضاف بُعد آخر يرتبط بمسألة تقادم هذه القواعد والإجراءات والتشريعات وعدم انسجامها للظروف المحيطة بالعمل وقصور إدارة المنظمة في تحديد هذه القواعد والإجراءات، وبالتالي تصبح سبباً للخروج عنها وتجاوزها (نجم، ٢٠٠٠، ص٢١٢-٢١٩) ومن هنا فإنه يمكن أن نجد تعاريف متعددة للفساد الإداري:

- الفساد الإداري يمثل تصرفاً استثنائياً أفرزته الظروف المحيطة بواقع العمل وطبيعة وما يحيط بالموظف من اشتراطات وظروفٍ نفسية وسلوكية وواقعية.
- الفساد الإداري يمثل تصرفاً مقبول ومرغوب من قبل طرفين أو أكثر تعجز الطرق الرسمية والأساليب التقليدية عن تحقيق المصالح للوصول إلى الأهداف الشخصية.
- إن الفساد الإداري هو سلوك إداري غير رسمي تحتمه ظروف واقعية ويقتضيه التحول الاجتماعي والاقتصادي الذي تتعرض له المجتمعات (الكبيسي، ٢٠٠٠، ص٨٨).

ويبدو أن هذا المدخل متأثرٌ بالأسباب والنتائج المترتبة على حالات الفساد الإداري، وذلك من خلال طرح تبريرات تبدو واقعية ومنطقية أدت إلى ممارسة حالات الفساد من قبل العاملين وكذلك ملاحظة النتائج المترتبة على هذه الممارسات بكونها نتائج محصورة تستفيد منها الأطراف المشتركة في التفاعل والممارسة ولا تحدث ضرراً بمصالح فئات وأطراف

أخرى، وبيد أن هذا الأمر غير مقبول حيث لا يمكن تبرير حالات الفساد لأي سبب كان من جهة ومن جهة أخرى فإن عدم الإضرار بمصالح فئات محـــددة بذاتها لا يعني عدم الأضرار بمصالح المجتمع الواسع دون أن تكون هناك جهات محددة للدفاع عن هذه المصالح العامة.

٣- المدخل الثقافي: ضمن هذا المدخل فإن الفســاد الإداري يمكن أن يشــكل ظاهرة متعددة الأبعاد والأســباب والنتائج ولكونها ظاهرة فإنها يمكــن أن تأخذ طابعاً منظماً له القدرة على الاســتمرار والبقاء والتجذر بحيث تخلــق مجموعة كبيرة من النظم الفرعية الفاســدة ســواء وفق المعايــير القيمية أو المعايــير الوظيفة (نجم، ٢٠٠٠، ص ٢٢١)، وهنا فإنه يمكن تعريف الفساد بكونه انحرافات وسلوكات غير أخلاقية تحث على إشــاعة التطبيقات غير المنضبطة بمعايير قانونية أو أخلاقية أو سلوكية يمكن أن تبرر تبريرات متعددة.

٤- المدخل الحضاري: يرتبط مفهوم الفساد بمنظور حضاري لكل مكوناته السياسية والثقافية والقيميــة والاجتماعية والســلوكية حيث يفترض أن الفســاد الإداري ظاهرة مركبة تتكرس من خلال التخلف بشكله الواسع ومجمل الممارسات الفردية والجماعية والمنظمية بل والمجتمعية وتؤدي إلى خيارات يشــوبها الكثير من النقص والقصور بحيث لا تعطي دفعاً وتطوراً على الصعيد العام أو الخاص.

ويلاحظ أن هذا القصور في مجمل النظــرة الجزئية والبحث عن التناقضات بين مجموعة كبيرة من الإشــكالات والظواهر مثل العام والخاص الفردي والجماعي، قصير الأمد وطويل الأمد، وبالتالي فإن عــدم الوضوح الفكري والبناء الاجتماعي والحضاري والقيمي الســليم يجعل الممارســات الإدارية من قبل الأشــخاص قاصرة وجزئية قد تحقق منافــع ذاتية ضيقة ولأمد قصير ولكنها بكل تأكيد سوف تضر المجتمع وحتى القائمين عليها في الزمن المتوسط والطويل، وفي هذا المجال فإن عدم النضوج السياسي والتخلف الاجتماعي والثقافي يجعل من ظاهرة الفساد حالة تلقائية بل أن الممارسات الصالحة في بعض الحالات تبدو لهذه المجتمعات هي الاســتثناء وتلقي عدم القبول كما هــي الحال في ظاهرة الوســاطات في المجتمعات التي تكون فيها العشيرة أو القبيلة هي المرجع الرئيس للفرد (الكبيسي، ٢٠٠٠).

٥- هناك مدخل آخر يقوم على أساس حصر الفساد الإداري بالوظيفة العامة العليا فقط واستغلال المناصب الرفيعة لغرض تحقيق المكاسب المادية والوجاهة الاجتماعية وإيصال المنافع إلى الحاشية والأقارب بعيداً عن أي اعتبارات أخلاقية وتنفيذاً لقناعة قائمة على أساس أن هذا المنصب الرفيع هو مؤقت وزائل ولا يستمر أكثر من فترة محددة قد تنقضي مع انتهاء فترة بقاء المسؤول الأعلى في موقعه.

وقد سبق وأن أشار ابن خلدون في كتابه (مقدمة ابن خلدون) إلى أن التجارة والإمارة أمران مرتبطان ومتلازمان حيث يمكن أن يتحقق الكسب المادي الوفير من خلال المنصب والذي يطلق عليه (ريع المنصب) وهو ما أطلق عليه الباحث الفرنسي (*Pierre Bourdieu*) مفهوم "رأس المال الرمزي" حيث إن المناصب تمثل مورداً كبيراً للقائمين عليها و بخاصة في الدول النامية ولعل أوضح مثال هو تخصيص الأراضي وقروض المجاملة والهبات والعطايا وعمولات البنى التحتية (عبد الفضيل، ٢٠٠٤).

وهنا لا بد من الالتفات الى التعريف الذي حدده البنك الدولي للفساد الإداري والذي ينطبق مع هذا المدخل وهو: إساءة استعمال الوظيفة العامة للكسب الخاص فالفساد يحدث عندما يقوم موظف بقبول أو طلب أو ابتزاز رشوة لتسهيل عقد أو إجراء طرح لمناقصة عامة كما يتم عندما يقوم وكلاء أو وسطاء لشركات أو أعمال خاصة بتقديم رشوة للإفادة من سياسات أو إجراءات عامة للتغلب على المنافسين وتحقيق أرباح خارج إطار القوانين المرعية، كما يمكن للفساد أن يحدث عن طريق استغلال الوظيفة العامة دون اللجوء إلى الرشوة وذلك بتعيين الأقارب أو سرقة أموال الدولة مباشرة (عبد الفضيل، ٢٠٠٤، ص٢٤).

- التسيب الإداري: إن التسيب الإداري موجود في المنظمات على اختلاف أنواعها، فلا يمكن أن تجد منظمة إلا وتجد هناك نوعاً من التسيب الإداري منظور أو غير منظور وترجع أسباب التسيب الإداري كما أوردها (أبو النصر، ٢٠٠٨) إلى الآتي:

١- ضعف السلوك الوظيفي في ظل غياب المحاسبة.

٢- عدم تفعيل نظام العقوبات بكافة أشكاله أو قصوره.

٣- ضعف الرقابة الإدارية بكافة مستوياتها.

٤- كثرة القيود الإدارية غير الضرورية.

٥- انعدام الشفافية.

٦- عدم وضوح القرارات واعتبار السرية هي أساس التعامل فيها.

٧- خلل في نظام الرواتب والحوافز.

٨- ويضيف الباحث سبباً رئيساً إلى التسيب الاداري ألا وهو ضعف الوازع الاخلاقي.

فالتسيب الإداري هو كما يقول (محمد المدني) المشار إليه بـ (أبو النصر، ٢٠٠٨) هو انتهاك واضح للواجبات الوظيفية وممارسات خطأ تقدم المنفعة الشخصية على حساب المصلحة العامة ومن خصائصه سوء استخدام السلطة، والسرية التامة في العمل.

٢- الصراع التنظيمي السلبي:

في غياب المناخ الأخلاقي في المنظمة يظهر الصراع بين أفراد المنظمة، وقد اهتم علماء الإدارة بالصراع وتأثروا بنظرة علماء الاجتماع باعتبارها أكثر تعمقاً في قضية الصراع وتوضيح أبعادها ويمكن النظر إلى عملية الصراع على أنها تشتمل على مراحل أربع رئيسة أوردها (الطويل، ٢٠٠١، ص ٢٩٨)، وهي كالآتي:

١- مرحلة المعارضة الكامنة: سواء أكانت كامنة في سبل التواصل في النظام وبنائه أم في متغيرات شخصية تتعلق بالأفراد العاملين فيه.

٢- مرحلة الإدراك والتشخيص: فإذا ما تحققت في المرحلة السابقة ظروف تكمن فيها إمكانية الصراع، فإن تحقق الصراع وشكله يتوقف على إدراك الفرد، وتشخيصه للأمور.

٣- مرحلة السلوك: وهي المرحلة التي يصبح فيها الصراع علنياً بكل ما يمكن أن يشتمل عليه من أنماط سلوكية يمكن أن تتصف باللباقة والضبط أو بعدم اللباقة والسلوك غير المنضبط.

٤- مرحلة مخرجات الصراع: إن التفاعــل بين موقف الصراع وســلوك التعامل معه يمكن أن ينجم عنه إما زيادة في أداء الجماعة أو تقلص هذا الأداء فالصراع السلبي يؤدي إلى اختلال وظيفي، وعدم رضا، وتخلخل في تماسك الجماعة.

٢- الادب النظري المتعلق بالاحتراق النفسي:

يظهر للدارس المتتبــع لهذا الموضوع أنه حديث نســبياً ويعتبر هربــرت فريدينبرج (*Herbert Freudenbergr, 1974*) أول مــن اســتخدم هــذا المصطلح للإشــارة إلى الاســتجابات الجســمية والانفعالية لضغوط العمل لــدى العاملين في المهن الإنســانية والذين يرهقون أنفسهم في الســعي لتحقيق أهداف صعبة (بني أحمد، ٢٠٠٧) وقد حفز ذلك الباحثين على دراســة مدى وجود هذه الظاهرة لدى الموظفين فأجريت دراســات متعددة ومتنوعة وعلى غالبية القطاعــات ومنها القطاع الصحي، وأســفرت نتائج هذه الدراسات على أن التوتر النفسي الناشئ عن مزاولة مهن الخدمات الصحية كان له العديد من الآثار السلبية واتضح من خلال الدراســات التي تناولت قطاعات أخرى أن الآثار السلبية ليســت مقتصرة على مجال واحد فحســب بل تتعداها إلى مجالات وظيفية أخرى (*Maslach, and Jackson, 1984*).

وتظهر ظاهرة الاحتراق النفــسي لدى الأفراد الذين يبدون اهتمامــاً عالياً بأعمالهم ويتســمون بالمثالية والالتزام، وقد أصبح مفهــوم الاحتراق النفسي مصطلحاً واســع الانتشار وسمة من ســمات المجتمع المعاصر، فقد بينت ماســلاك (*Maslach*) أن هذه الظاهرة الخطيرة تصيب أصحاب المهن فتســبب لهم القصور والعجــز عن تأدية العمل بالمستوى المطلوب (دواني والكيلاني وعليان، ١٩٨٩) "وأشــار فريدمان (*Friedman, 1991*) إلى أن هذا المفهوم يرتبط بمهنة التعليم أكثر من غيرها من المهن الأخرى ولذلك فكلما كان العاملــون بالتربية على مختلف مســتوياتهم ووظائفهم أكثــر وعياً بالاحتراق النفسي والوقاية منه والتقليل من آثاره أدى ذلك إلى فاعليــة أفضل في العملية التربوية" (بني أحمد، ٢٠٠٧).

فالاحتراق النفسي ظاهرة نفسية مهنية اجتماعية تتعلق بشكل مباشر بقطاع العاملين في مختلف المهن والأعمال، وذلك لأنها تتناول جوانب الشخصية الإنسانية وتؤثر فيها ويظهر هذا التأثير في النواحي الصحية والنفسية والاجتماعية للعاملين (عودة، ١٩٩٨) وكذلك تتأثر من خلالهم مؤسساتهم التي يعملون فيها، والأعمال المنوطة بهم.

العوامل والأسباب التي تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي:

تشير البحوث والدراسات النفسية لعوامل وأسباب الاحتراق النفسي في مجال الخدمات الإنسانية وأنه يمكن تصنيف تلك العوامل والأسباب إلى ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى وهي العوامل والأسباب المهنية والتي تتمثل في (عبء العمل الزائد والمهام المتزايدة، غموض الدور، صراع الدور، نقص المكافآت، وغياب الدعم، عدم تحقيق أهداف العمل)، وقد وصف (جمعة، ٢٠٠٦) أسباب الاحتراق النفسي بأن أغلبها مرتبط ببيئة العمل وما تتيحه من فرص تساعد على تعظيم مستويات الضغوط والإحباط والقهر لفترات طويلة من الزمن وفي المقابل تكون المكافآت ضئيلة لمواجهة كل هذه الأسباب.

ويرى (عسكر وآخرون، ١٩٨٦) إن إحساس العامل بفشله في تحقيق أهداف العمل، وكذلك إحساسه بفشله في إشباع حاجاته الأساسية من خلال العمل الذي يقوم به سوف يقود به إلى حالة من المعنوية المنخفضة وعدم الرضا عن العمل بأبعاده المختلفة وبالتالي إلى الاحتراق النفسي.

وقد بينت ماسلاك وليتر (*Maslach & Leiter, 1997*) أن هناك مجموعة من العوامل التنظيمية المؤسسية التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي لدى الموظفين والعاملين في بعض الشركات والمؤسسات والهيئات منها ضغوط العمل، محدودية صلاحيات العمل وقلة التعزيز الإيجابي، وعدم الإنصاف والعدل، وانعدام الاجتماعية.

وقد بين (الطريري،١٩٩١) أن الاحتراق النفسي هو الاستجابة السلبية لضغط العمل طويل الأمد وهذا يعني أن الاحتراق النفسي يزيد مع الزمن، وليس فقط تعرض الموظف إلى

ضغوط العمل لفترة طويلة يؤدي إلى الاحتراق النفسي ولكن أيضاً فإن شعور الموظف بأنه فقد موارده الهامة في العمل مثل الدعم الاجتماعي، والمشاركة في اتخاذ القرار والاستقلالية والترقي إلى مناصب أعلى وإحساس الموظف بأن جهوده في العمل عديمة القيمة وليست محل تقدير الآخرين يؤدي إلى عدم الرغبة في الإنجاز وهذه بدوره يخلق مشاعر سلبية تجاه العمل، وبالتالي يؤدي إلى الاحتراق النفسي لدى الموظف جرينبرج وبارون (*Greenberg & Baron, 2009*).

وقد أظهرت نتائج دراسة مورفي(*Murphy, 1988*) أن هناك علاقة إيجابية مباشرة بين الضغوط التنظيمية المرتبطة بصراع الدور التنظيمي وبين القلق والتوتر الوظيفي وعدم الرضا والميل إلى ترك العمل لدى المديرين في الجامعات.

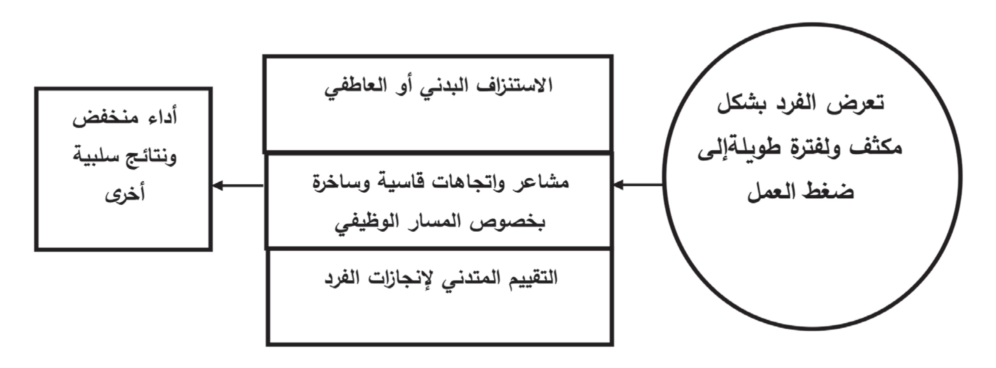
فصراع الدور يعني أن يقوم الموظف بمحاولة مقابلة التوقعات المختلفة التي تريدها الأطراف المختلفة منه وأحياناً تكون هذه الأدوار والتوقعات متعارضة وهذا يعني أنه قد يحدث تعارض في مطالب العمل من حيث الأولوية وتعارض في حاجات الموظف مع متطلبات المؤسسة التي يعمل فيها (العميان، ٢٠١٠) وكذلك التعارض مع مطالب الموظفين الآخرين ومتلقي الخدمة فتنتج عن ذلك كله ضغوط نفسية تؤدي بالتالي إلى الاحتراق النفسي، ويرى الباحث أن هذا الأثر يوّلد لدى الموظف إحساساً بالبُعد عن العمل وتركه وعدم القدرة على إنجازه، ويصبح الموظف في متاهة التوقعات والأدوار إلى أن يصل به الحد إلى عدم السيطرة على ما يقوم به من أفعال وتصرفات داخل المؤسسة التي يعمل فيها، مع ملاحظة أن صراع الأدوار "التوقعات"، قد يؤدي إلى الفرقة بين الزملاء بالعمل والانعزال عن بعضهم بعضا ويصبح الموظف محبطاً وقد يتغيب عن العمل بشكل يؤثر على سير العمل في المؤسسة التي يعمل فيها.

أما غموض الدور فإنه يعني نقص في المعلومات اللازمة لتأدية الدور المتوقع من الموظف، كذلك يحدث غموض الدور عندما تكون الأهداف والمهام والاختصاصات ومتطلبات العمل غامضة وغير واضحة مما يؤدي إلى شعور الفرد بعدم سيطرته على عمله

(العميان، ٢٠١٠)، ويرى الباحث أن غموض الدور يؤدي إلى ضغوط نفسية تتحول بشكل تدريجي إلى احتراق نفسي ولكنها تحتاج إلى سببين للتحول وهما الاستمرارية والشدة فكلما استمر غموض الدور وازدادت شدته تحول إلى احتراق نفسي لدى الموظف وذلك يؤدي بالموظف إلى الابتعاد والانسحاب من العمل الذي يقوم به وهذا الانسحاب هو الانسحاب السلبي غير المحمود.

ويرى (جرينبرج وبارون) (*Greenberg & Baron, 2009*) أن معظم الأعمال تتضمن عدداً من الضغوط فيحاول البعض التكيف معها في حين أن البعض الآخر لا يستطيع ذلك ومع مرور الوقت واستمرار تعرض هؤلاء الأفراد إلى الضغوط فإنهم يعانون من الاحتراق النفسي "*Burnout*" وهو عبارة عن الأعراض الناتجة عن التعرض لفترة طويلة إلى الضغوط ويتكون من ثلاثة عناصر هي: الاستنزاف العاطفي (*Emotional Exhaustion*) وتحول الشخصية (*Depersonalization*) وانخفاض مستوى الانجاز الشخصي (*Reduced Personal Accomplishment*) وهذه العناصر يوضحها الشكل رقم (٢) أدناه.

شكل رقم (٢) يبين عناصر الاحتراق النفسي



المصدر: (جيرالد جرينبرج وروبرت بارون، ٢٠٠٩، ص ٢٦٦).

فالاستنزاف العاطفي يتمثل في حالة مزمنة من الإرهاق البدني والعاطفي حيث يشعر الفرد بالإرهاق والتعب وعدم القدرة على التوافق مع العمل، وتحول الشخصية حيث تنمو لدى الفرد مشاعر واتجاهات قاسية وساخرة بخصوص مساره الوظيفي حيث يشعر بأن عمله لا قيمة له وأن الآخرين يرون أن عمله لا قيمة له.

أما انخفاض مستوى الإنجاز الشخصي فهو أن يقوم الفرد بتقييم إنجازه في العمل تقييماً سلبياً وينظر على أنه لم يفعل شيئاً ذا قيمة في الماضي كما أنه لا يأمل أن ينجز شيئاً له قيمة في المستقبل أيضاً. فهذه النظرة التشاؤمية التي تولدت لدى الموظف مردها إلى ضغوط العمل التي مر بها.

المجموعة الثانية "العوامل والأسباب الشخصية الداخلية" (حريم، ١٩٩٧) وتتعلق (بنمط الشخصية وقد قسم نمط الشخصية إلى نمطين نمط أ وهذه الشخصية حيوية، ملتزمة، ودؤبة وحادة في طباعها وتتميز برغبة في العمل والسباق مع الزمن، والعدائية والمنافسة، والتي تشعر باستمرار بضغط الوقت، وتتميز بعدم الصبر، ودائمة التحرك وطموحه، وتقيس النجاح بالكم ومهووسة بالأرقام، وهذا النمط أكثر عرضة إلى ضغوط العمل من نمط الشخصية ب، فنمط الشخصية ب يتميز بالهدوء والصبر والثبات، وتوازن المزاج وهذه أقل عرضة إلى الضغوط.

ومن الملاحظ أيضاً أن من الأسباب الشخصية الداخلية مدى واقعية الفرد في توقعاته وآماله، فزيادة عدم الواقعية تتضمن مخاطر الوهم والاحتراق، وكذلك أيضاً مدى الإشباع الفردي خارج نطاق العمل فزيادة حصر الاهتمام بالعمل يزيد من الاحتراق، هذا بالإضافة إلى مدى امتلاك الفرد لمهارات التكييف العامة، ودرجة تقييم الفرد لنفسه، ومدى وعيه وتبصره بمشكلة الاحتراق النفسي وأخيراً النجاحات السابقة للفرد ومدى اهتمامه بالنجاحات اللاحقة.

المجموعة الثالثة: المستوى الاجتماعي ومنها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في المجتمع وما يترتب عليها من مشكلات قد تؤدي إلى ظاهرة الاحتراق النفسي.

العلاقة بين ضغوط العمل والاحتراق النفسي:

إن ضغط العمل والاحتراق النفسي كلاهما يعبران عن حالة من الإجهاد أو الإنهاك النفسي والبدني ولكن ضغط العمل يمكن تصنيفه إلى صنفين:

الصنف الأول وهو ضغط العمل المؤقت والذي لا يؤدي إلى الاحتراق النفسي، ولكن للوهلة الأولى يظن الشخص انه محترق نفسياً ولكن بعد التعامل مع مصدر الضغط يزول. أما الصنف الثاني فهو ضغط العمل طويل المدى فهذا الصنف هو الذي يؤدي إلى الاحتراق النفسي، وهناك محفزات لضغط العمل كما يقول (جرينبرج وبارون، ٢٠٠٩، ص٢٥٨) اسمها ضواغط وهي بطبيعتها نفسية وبدنية وهي تؤدي إلى ردود فعل ضاغطة عندها يشعر الموظف بأنها فوق طاقته ولذلك تؤدي إلى الانحراف عن الحالة الطبيعية وعدم الالتزام.

ويرى (*Cheriss, 1986*) المشار إليه في (الطحاينة، ١٩٩٥) أن عملية الاحتراق النفسي تمر بمراحل ثلاث، المرحلة الأولى تنجم عن ظاهرة عدم التوازن الحاصل نتيجة ضغوطات العمل المستمرة، والمرحلة الثانية تأتي بالضرورة بتأثير ما ينبغي على الفرد القيام به كرد فعل مباشر للضغوطات التي يتعرض لها ومع تأثيرات المرحلتين الأولى والثانية تبدو بوضوح المرحلة الثالثة من خلال الآثار السلبية والتغييرات التي تبدأ بالظهور عند الفرد وتنعكس بجلاء على سلوكه المهني.

ويرى الباحث أن ضغوط العمل هي سبب رئيس لهذه الظاهرة وأن الاحتراق النفسي هو المحصلة النهائية لمجموعة ضغوطات العمل طويلة المدى.

أبعاد الاحتراق النفسي:

لقد بينت دراسة الباحثتين ماسلاك وجاكسون (*Maslach & Jackson, 1984*) أبعاد الاحتراق النفسي بالآتي:

١- البُعد المتعلق بالجهد الانفعالي أو النفسي.

٢- البُعد المتعلق بتبلد الشعور.

٣- البُعد المتعلق بنقص الشعور بالإنجاز.

أعراض الاحتراق النفسي:

تنقسم هذه الأعراض إلى ثلاثة أنواع:

١- أعراض مرضية جسدية: وتتمثل هذه الأعراض في ارتفاع ضغط الدم أو أمراض القلب أو السكري أو أمراض المعدة والجهاز الهضمي، وكذلك القولون، وجفاف الفم، وزيادة التعرق أو الصداع أو أمراض النوم.

٢- الأعراض النفسية *Psychological Symptoms* وتتمثل في الشعور بالإرهاق، أو المزاج النكد أو المعاناة، أو الاكتئاب أو القلق والتوتر أو العصبية الزائده، والمخاوف المفرطة، أو احتقار الذات أو اللامبالاة أو انخفاض مستوى الانتباه والتركيز، اوالنكوص، أو شرود الذهن والهروب من أداء العمل.

٣- الأعراض السلوكية المرضية *Behavioral Symptoms*: وتتمثل في الميل إلى افتعال المشاكل، أو إدمان المخدرات والكحول، أو الميل إلى التعرض إلى حوادث العمل أو الإفراط في التدخين أو الأكل، بالإضافة إلى السلوكات العدوانية تجاه نفس الموظف أو زملائه أو تكسير وتخريب الأشياء المادية داخل موقع العمل أو خارجه (*Knodalkar, 2007; Newstrom, 2007*).

الآثار السلبية المترتبة على الاحتراق النفسي:

هناك آثار سلبية على مستوى الموظف من حيث الأمراض سواء أكانت جسدية أم نفسية أم سلوكية، وآثار سلبية أخرى على مستوى مكان العمل الذي يعمل فيه الموظف وهذه الآثار هي:

١- ارتفاع تكاليف تحقيق الأهداف، وذلك نتيجة ما تتكبده المؤسسة من خسائر مادية ناتجة عن مرض الموظف جسدياً ونفسياً وسلوكياً، وكذلك من تأخير إنجاز الأهداف لانشغال الموظفين بأمراضهم وبالتالي يهُدر الوقت ولا يستثمر في إنجاز الأعمال.

٢- زيادة الأخطاء والحوادث في المؤسسة، وهذا ناتج عن الإهمال وضعف التركيز والانتباه من الموظفين.

٣- تدني مستوى الإنتاج والإنجاز وانخفاض الجودة وهذا ناتج عن انخفاض درجة المواظبة على العمل (القريوتي، ٢٠٠٠؛ العميان، ٢٠١٠).

استراتيجيات التعامل مع الاحتراق النفسي:

يؤكد (جرينبرج وبارون، ٢٠٠٩) على أن تزويد الأفراد بالوسائل الفعالة التي تمكنهم من التكيف مع الضغوط تفيد إلى حد كبير، ويمكن تزويد الأفراد بهذه الأساليب من خلال برامج التدريب التي يتم تنظيمها لهذا الغرض، وكذلك يؤكد الباحثان على أن مساعدة العاملين في تخفيف إحساسهم بعدم العدالة في المعاملة يمكن أن يلعب دوراً فعالاً في هذا المجال، وبالإضافة إلى ما ذكر سابقاً فإن عدداً من الاستراتيجيات منها:

أولاً: الاستراتيجيات الشخصية "الفردية":

وتعتمد على تنمية القدرة على التكيف مع الضغوط بتعلم الأساليب التي يمكن من خلالها تقليل أثر الضغوط، وبالتالي التخفيف من حدة الاحتراق النفسي وهي أساليب تعتمد المرونة لا الصدام في المواقف الصعبة ومن هذه الأساليب:

١- التأمل والاسترخاء: وتسعى هذه الطريقة إلى تحقيق حالة من الهدوء والراحة الجسمية إذ يمارس الموظف درجة عالية من الانتباه والوعي على مشاعره ووجدانه ويؤدي هذا إلى إعداد الذهن وتدريبيه على تحمل ضغوط العمل (العميان، ٢٠١٠).

٢- التركيز على أداء عمل ذا معنى وأهمية: إن القيام بذلك ولمدة معينة يساعد في تخفيف حدة الضغوط النفسية للعمل.

٣- إدارة نمط الحياة: من بين الوسائل التي تساعد على التكييف مع الضغوط هو جعل التوازن بين الأنشطة المختلفة في حياة الفرد فلا يعطي كل حياته للعمل، هذا بالإضافة إلى نمط غذائي مناسب (جرينبرج وبارون، ٢٠٠٩).

٤- الإدارة الفعالة للوقت: وذلك بتنظيم أوقات العمل، والابتعاد عن تراكم الأعمال والابتعاد عن الانشغال بأمور ليست ذات قيمة على حساب أمور أكثر أهمية، وذلك يجب على الموظف أن يحدد أولويات العمل، وأن يقوم بتفويض السلطة (جرينبرج وبارون، ٢٠٠٩).

ثانياً: الاستراتيجيات الخاصة بمؤسسة العمل:

وتنقسم هذه الاستراتيجيات إلى الاتي:

١- التطبيق الجيد لمبادئ الإدارة والتنظيم (العميان، ٢٠١٠) إن التطبيق الجيد لأساليب الإدارة الحديثة وكذلك تعديل البرامج والإجراءات وتغيير المناخ التنظيمي ليتواكب مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها المجتمع (فليه وعبد المجيد، ٢٠٠٩) تؤدي إلى منع أو الحد من عملية الاحتراق النفسي.

٢- تعديل المواقف المسببة للضغوط في العمل، وبالتالي المسببة للاحتراق النفسي من خلال تعديل مستويات السلطة والمسؤولية، وإعادة توزيع المهام وتعديل مستويات الأداء.

٣- توضيح الأدوار المناطة بكل موظف وهذا يعني الابتعاد عن غموض الأدوار وبالنتيجة الابتعاد عن صراع الأدوار.

٤- الاتصال الفعال الرأسي والأفقي يؤدي إلى التغلب على مسببات الاحتراق النفسي.

٥- العمل بروح الفريق وإقرار مبدأ المشاركة في صنع القرارات.

قام هوارد وجونسون (*Howard & Johnson, 2004*) بإجراء دراسة نوعية على المعلمين الذين لم يحترقوا لتقييم ما هي الخصائص أو الاستراتيجيات التي استخدموها، فأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن كل المدرسين الذين لم يتعرضوا إلى الاحتراق النفسي كان لهم هدف أخلاقي قوي في مهنتهم وإيمان قوي في قدرتهم على السيطرة على المواقف، وكذلك الاعتبار من المواقف التي يمرون بها ويعتبرونها وسيلة تعليمية بالإضافة الى أن الدراسة أظهرت أن هناك عاملاً وقائياً آخر وهو نظام الدعم القوي، وكذلك أنهم مروا بعملية إرشاد من الزملاء الكبار والأكثر خبرة، بالاضافة الى شعور المعلمين بالإنجاز(*Landeche, 2009*).

وخلاصة القول إن التفاعل بين الاستراتيجية الشخصية (الفرديه) والاستراتيجية الخاصة بمؤسسة العمل يؤدي إلى توازن الموظف جسمياً وانفعالياً وهذا ما يحتاجه الموظف، وكذلك فان التفاعل بين هاتين الاستراتيجيتين بتفرعاتهما تساعدان على توفير بيئة عمل مناسبة خالية من التوتر الذي يؤدي إلى الاحتراق النفسي للموظف.

النظريات والنماذج المفسرة للاحتراق النفسي:

لم تتناول النظريات النفسية مفهوم الاحتراق النفسي بشـكل محدد بل ربطته بموضوع ضغوط العمل، وقد فسرت بعض النظريات الاحتراق النفسي من خلال الإطار العام وليس بشكل تفصيلي من خلال النظريات والنماذج الآتية:

أولاً: النظرية السلوكية:

يرى واضعو هذه النظرية أن السـلوك هو نتاج الظروف البيئيـة المحيطة بالموظف ولم تتجاهل المشـاعر الداخلية له ويرى السـلوكيون إن الاحتراق النفسي هو حالة داخلية شأنه شأن القلق (الرشدان، ١٩٩٥) وتقوم النظرية السلوكية على عدة ركائز هي (ديري، ٢٠١١):

١- لا بد أن يكون للفرد هدف ما أو مجموعة من الأهداف يود تحقيقها.

٢- لا بد أن يسلك الفرد مسلكاً محدداً يهدف إلى محاولة تحقيق هذه الأهداف.

٣- إن النجاح في تحقيق الهدف يعني التعليم.

٤- إن استجابة الفرد تتأثر بالعديد من العوامل السـيكولوجية، والتي تختلف من فرد إلى آخر، وهذا يعني أن ما يتعلمه فرد ما قد لا يسـتطيع فـرد آخر تعلمه ومن هذه العوامل السيكولوجية (الاتجاهات، الخبرات السـابقة، الاتصالات) مع ملاحظة أن السـلوكيين يرون أن التفاعلات المتبادلة بين الفرد (الأحاسـيس، والمشـاعر) مع وسـطه الفيزيائي والاجتماعي قد تؤدي إن كانت سلبية إلى ضغط نفسي وتوتر وبالتالي إلى احتراق نفسي.

ويقول (الطريري، ١٩٩٤) أن السـلوكيين يرون أن الضغوط تعتمد على عملية التعلم ومن خلالها تتم معالجـة معلومات المواقف الخطرة التي يتعرض لهـا الفرد والمثيرة للضغط، وتكون هذه المثيرات مرتبطة شرطياً مع مثيرات أخرى.

وخلاصة القـول فإن النظرية السـلوكية قد فسرت الاحتراق النفـسي في ضوء عملية التعلم على أنه سلوك غير سوي يتعلمه الفرد نتيجة ظروف البيئة غير المناسبة.

ثانياً: نظرية التحليل النفسي:

فسرت هذه النظريــة الاحتراق النفسي عــلى أنه ناتج عــن عملية ضغــط الفرد على الأنا لمدة طويلة، وترى هذه النظرية أن القوى الدافعة للســلوك هي قوى داخلية وتســبب الصراع الداخلي بين مكونات الأنا والهو والأنا الأعلى الذي بدوره يســبب القلق والاكتئاب والاحتراق النفسي (الرشدان، ١٩٩٥).

وترى هذه النظرية أن الســلوك هو نتيجة تفاعــل قوى وغرائز عــدة، وهذه الدوافع والغرائز هي التي تقف وراء التوترات في سلوك الأفراد (الزغول، وآخرون، ٢٠٠٤) وأيضاً ترى هذه النظرية أن الضغــوط والتوترات التي تحــدث هي تعبير عــن صراع ما بين قوى ونزاعات ورغبات متعارضة أو متباينة سواء بين الفرد والمحيط الخارجي أم داخل الفرد ذاته (الوردني، ١٩٨٦).

ثالثاً: النظرية الوجودية:

ترى هذه النظرية إن الفرد باحثٌ عن معنى لوجوده في هذه الحياة. فالظروف التي يمر بها ومنها البيئة الوظيفية ومتطلباتها وما تؤدي إليه من تقييد لحرية الإنسان، تجبره على البحث عن الوسائل الخاصة التي يســتطيع التكيف بوســاطتها مع البيئة المحيطة ومؤثراتها دون أن يفقد قيمته أو هدفــه في الحياة (القريوتي، ٢٠٠٠، ص١٢)، وتــرى النظرية الوجودية إن أي اختلال في ما يريده الفرد ويسعى لتحقيقه يؤدي إلى الاحتراق النفسي.

رابعاً: النظرية المعرفية:

تجــدر الإشــارة إلى أن النظرية الســلوكية تنظر نظــرة خاصة إلى الشــخصية فهي ترى أنه بالإمكان تفســير الســلوك الإنســاني دون الحاجة إلى العمليات العقلية ســواء العمليات اللاشعورية أو العمليات المعرفية. فالشــخصية من منظور سلوكي هي مجموع الاســتجابات المتعلمة للمثيرات البيئيــة الخارجية. أما النظرية المعرفيــة فبالرغم من أنها تتفق مع النظرية السلوكية على أن الكثير من السلوك الإنساني هو سلوك متعلم سواء من

خلال العمليات الشرطية أم من خلال الملاحظة إلاّ أنها ترى أن فهم الشخصية يتطلب أخذ عمليات التفكير والمشاعر والمعتقدات والتوقعات بعين الاعتبار(الزق،٢٠٠٦) فإن وضع الفرد في موقف ما، فإنه سوف يفكر بالضرورة في هذا الموقف، ويسعى للاستجابة من أجل الوصول إلى الأهداف التي يحددها، وإذا كان هذا الإنسان قد استطاع أن يدرك الموقف إدراكاً إيجابياً فإن ذلك سيقود بالضرورة إلى حالة من الرضا، والمعنوية العالية والتكييف الإيجابي معه في حين إذا أدركه سلبياً فإن النتيجة الحتمية لهذا الإدراك السلبي ظهور أعراض الاحتراق النفسي (الوردني،١٩٨٦).

خامساً: نموذج (هانز سيليه *Hans Selye*):

يعتبر هذا الطبيب العالم أول من حاول تفسير الأعراض المتصلة بالضغوط وقد أوضح في أنموذجه ثلاث مراحل يمر بها الفرد حينما يتعرض إلى الضغوط وهي كما وردت في (حريم، ١٩٩٧، ص ٣٧٩) كالآتي:

١- الإنذار *Alarm raction* ففي هذه المرحلة حينما يواجه الفرد ضغطاً بفعل مثير خارجي، ينشط نظام الضغط الداخلي وتتم استثارة وسائل الدفاع لدى الفرد، مثل زيادة ضربات القلب وارتفاع معدل التنفس، وارتفاع ضغط الدم.

٢- المقاومة *Resistance* وفي هذه المرحلة إذا استمر الضغط يقوم الجسم بالتكييف مع هذا الضغط.

٣- الاستنزاف *Exhaustion* مع استمرار الضغط بشكل متواصل وعدم قدرة الفرد على التكييف يؤدي ذلك إلى استنزاف طاقة الفرد وقدرته وقد أشار هانز سيليه إلى أن ضغط العمل ليس مجرد توتر عصبي أو مجرد قلق بل أنه قد ينطوي أحياناً على نتائج إيجابية، كما يؤكد هذا العالم على أن غياب التوتر كلياً يعني الموت.

ويرى الباحث أن قليلاً من الضغط والتوتر المعتدلين لا يؤثران على أداء الفرد. لأن الموظف يواجه بعض الضغوط العادية في عمله ولا تستطيع إزالة جميع التوترات وجميع الضغوط ولكن المؤسسة وإدارتها تسعى جاهدة لضبط ضغوط العمل بحدها الأدنى.

سادساً: نموذج يركس دادسون (*Yerks - Dadson*):

وهذا النموذج يطرح فكرة أنه كلما زاد مقدار الضغط الواقع على الفرد زادت إنتاجيته إلى أن يصل إلى مستوى معين ولكن يترتب على أية زيادة للضغط بعد ذلك نقص في الإنتاجية (العميان، ٢٠١٠) وقد فسر ذلك بالآتي إذا كانت الضغوط الواقعة على الموظف كبيرة فإنه سيبذل جهداً كبيراً في التكييف مما يؤدي إلى تخفيض مستوى أدائه، لأن جزءاً من جهد الفرد انصرف في عملية التكييف، والموقف المثالي وفقاً لهذا النموذج هو مقدار مقبول من الضغط، لأنه عند هذا المستوى يكون الفرد قادراً على بذل الجهد والطاقة التي يمكن توجيهها لتحسين مستوى أدائه (العميان، ٢٠١٠، ص١٧٢).

سابعاً:نموذج ميغلن *Megline*:

ويعتبر هذا النموذج ضغط العمل معادل للتحدي *Challenge* حيث يبين أن المشاكل والصعوبات تتيح فرصة للنشاط البناء الذي يساعد على الإنجاز ويفترض هذا النموذج أنه حينما يكون مستوى ضغط العمل الواقع على الموظف منخفضاً فإنه في هذا الموقف لا يواجه أي تأثير يثير لديه الاهتمام لتحسين الأداء ولكن وجود مستوى متوسط من ضغوط العمل يتيح فرصة لإثارة التحدي الذي ينشّط الموظف لتحسين مستوى أدائه. أما إذا كانت ضغوط العمل عالية فإن ذلك يؤدي إلى تثبيط عزيمة الموظف وفتور همته والابتعاد عن العمل (العميان، ٢٠١٠).

بالرغم من وجود عدد من النماذج والنظريات التي تفسر ظاهرة الاحتراق النفسي إلاّ أنه لا يمكن الاقتصار على وجهة نظر واحدة ولكن يمكن الدمج بين وجهات النظر المتعددة التي طرحتها هذه النماذج والنظريات والتي مفادها أن الاحتراق النفسي مرحلة متقدمة من الضغوط النفسية تنتج عن التفاعل ما بين الموظف وسماته وصفاته وبيئة العمل والبيئة الخارجية.

٣- الادب النظري المتعلق بالالتزام التنظيمي:

يعد الالتزام مبدأ رئيســاً في حياة الأفراد إذ به تؤدى الحقــوق والواجبات وبه تنضبط الألفاظ والحركات ومن خلاله يشعر الفرد بكينونته فلا يطغى ولا يتجاوز الحدود على أحد، وقد حث الإســلام على الالتزام بالقرآن الكريم إذ قال الله تعالى: ﴿ فَٱسْتَقِمْ كَمَآ أُمِرْتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْاْۚ إِنَّهُۥ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿١١٢﴾ ﴾ (سورة هود، الآية ١١٢).

وقال تعالى: ﴿ وَٱتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ٱلَّذِىٓ ءَاتَيْنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنْهَا فَأَتْبَعَهُ ٱلشَّيْطَٰنُ فَكَانَ مِنَ ٱلْغَاوِينَ ﴿١٧٥﴾ ﴾ (سورة الأعراف، الآية ١٧٥).

تضعنا هذه الآية الكريمة أمام شخص عرف الحق والتزم به وانتمى إليه ولكنه بعد ذلك ابتعد عن الالتزام وانســلخ منه، وانظر إلى مصطلح الانسلاخ فإنك سوف تجد بلاغه عظيمة وذلك لأن الانسلاخ عادة ما يكون من الجلد، وهو عملية مؤلمة، كما أنه يُعرّض أهم ما يحفظ الإنسان ويحافظ عليه من هجوم مباشر على جسده، وكأن الإنســان قد أصبح بدون الانتماء والالتزام عارياً ومعرضاً إلى الخطر.

وكذلك فقد حث الرســول ﷺ على الالتزام بقوله: «**اتق الله حيثما كنت، واتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن**» رواه الأمام الترمذي.

ومن خلال ما تقدم يُلاحــظ أن الالتــزام ضرورة ملحة يحتاجها الأفــراد في حياتهم اليومية أما الالتــزام التنظيمــي *Organizational Commitment* فهو أحد أوجه الارتباط بين العاملين والمنظمات التي يعملون فيها وله آثارٌ مختلفة على اتجاهات وســلوكات العاملين ولقد حظي موضوع الالتــزام التنظيمي بالاهتمام منذ زمن لما له مــن تأثير هام على كثير من ســلوكات الأفراد إذ يُعد الفرد حجر الزاوية في أيــة منظمة وأهميته تفــوق أي عنصر من عناصر الإنتاج الأخــرى، فالالتزام التنظيمي يزيــد من ارتباط الفرد بعملــه ويجعله يبذل جهوداً عالية لإنجاحه، ويبدي رغبة قوية في البقاء فيه والمحافظة عليه ومنذ ظهور المدرســة السلوكية وتركيزها على العلاقات الإنســانية أخذ الالتزام التنظيمي الأهمية التي يستحقها

(سلامة، ٢٠٠٣) بحيث جعلت الإدارات أولى أولوياتها التزام العاملين نحو منظماتهم التي يعملون فيها وإصلاحهم في العمل وبذل أقصى جهد لزيادة الإنتاج فيها، وكذلك فإن الالتزام التنظيمي يؤثر على كفاءة وفعالية المنظمات حيث إن نجاح المنظمة ووصولها إلى أهدافها يرتبط بشكل كبير بمدى إيمان الأفراد العاملين بتلك الأهداف وقناعتهم بها وسعيهم للوصول لتحقيقها وشعورهم بتطابق هذه الأهداف مع أهدافهم الشخصية أو بقربها منها وعلى الجانب الآخر فإن ضعف الالتزام التنظيمي لدى الأفراد العاملين يؤدي إلى (*Mowdy, et, al., 1982*):

١- تحمل تكلفة الغياب.

٢- فقدان الإبداع.

٣- انخفاض الدافعية والالتزام بالعمل.

مفهوم الالتزام التنظيمي:

تشير الأدبيات الإدارية إلى أن الالتزام التنظيمي أصبح من أكثر المسائل التي تشغل إدارة المنظمات، خاصة وأن مفهومه العلمي الصحيح لم يحظ بالاهتمام المطلوب من قبل المختصين إلا في نهاية الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين ونتيجة لذلك فقد برزت الحاجة إلى دراسة السلوك الإنساني في المنظمات، بغرض تحفيزه وزيادة درجة الالتزام (فليه، وعبد المجيد، ٢٠٠٩) فالعنصر البشري هو العمود الفقري في الإدارة التربوية، مما يفرض على القادة مسؤولية السعي الحثيث لفهم سلوك العاملين والتنبؤ به، وكيفية التأثير فيه، فإدارة العاملين وقيادتهم هي أكبر من مجرد تسييرهم أو صناعة القرارات أو رسم السياسات أو تطبيق الأنظمة والتعليمات، فالقيمة المضافة لأي عمل إداري تكمن في البحث عن أفضل السبل لتثوير إمكانات العاملين وطاقاتهم نحو العطاء والإنجاز الفاعل (الطويل، ١٩٩٩، ٢٩٠) وفي أيامنا هذه ونظراً لظهور المنظمات الضخمة واستخدام التكنولوجيا على أوسع نطاق في العمل، وارتفاع مستوى الإنتاج بكافة أشكاله، وبمقدار ما أصبحت المنظمة مهمة لحياة الأفراد، فإن الأفراد هم أيضاً الركن الأساس في أية منظمة فهم من يحققون

أهدافها ولذلك سعت الإدارات في المنظمات لاختيار أفضل العاملين وتدريبهم ومنحهم الحوافز التي تلبي احتياجاتهم، وإيماناً منها بأن التزام العاملين لمنظماتهم يجعلهم يقبلون أهدافها وقيمها، ويبدون استعداداً لبذل مزيد من الجهد لتحقيق أهدافها ويظهرون رغبة قوية في عدم تركها أو الانتقال منها (المعاني، ١٩٩٠).

وهذا بدوره ينعكس على تقدم الدول ونجاحها في تحقيق أهدافها وتطلعاتها، ولقد تعددت تعريفات مفهوم الالتزام التنظيمي نظراً لتباين رؤى الباحثين حوله كون الالتزام من الأوجه المعقدة للسلوك التنظيمي.

وقد أورد (فليه، وعبد المجيد، ٢٠٠٩) تعريفات عديدة للالتزام التنظيمي منها:

- الالتزام التنظيمي عاطفة وجدانية للفرد نحو المنظمة أكثر من ارتباطه بها لأسباب نفعية مادية.
- يعبر الالتزام التنظيمي عن استعداد الفرد لبذل أقصى جهد ممكن لصالح المنظمة ورغبته الشديدة في البقاء فيها، ومن ثم قبوله وإيمانه بأهدافها وقيمها.
- يشير الالتزام التنظيمي إلى الرغبة التي يبديها الفرد للتفاعل الاجتماعي من أجل تزويد المنظمة بالحيوية والنشاط ومنحها الولاء.
- يمثل الالتزام التنظيمي التطابق مع المنظمة والارتباط بها من جانب الفرد.
- يعرف الالتزام التنظيمي بأنه الشعور الداخلي الذي يضغط على الفرد للعمل بالطريقة التي يمكن من خلالها تحقيق مصالح المنظمة.
- يستغرق الالتزام في تحقيقه وقتاً طويلاً، لأنه يجسد حالة قناعة تامة للفرد، كما أن التخلي عنه لا يكون نتيجة لتأثير عوامل سطحية طارئة، بل قد يكون نتيجة لتأثيرات استراتيجية ضاغطة.
- يتأثر الالتزام التنظيمي بمجموعة الصفات الشخصية والعوامل والظروف الخارجية المحيطة بالعمل.

- تتمثل مخرجات الالتزام التنظيمي في البقاء داخل المنظمة، وعدم تركها، ودرجة انتظام وحضور العاملين، والأداء الوظيفي والحماس للعمل، والإخلاص للمنظمة.

وأشار حريم (١٩٩٧) بأنه اتجاه حول ولاء وانتماء الموظفين إلى المنظمة، وأنه عملية مستمرة يقوم العاملون في المنظمة من خلالها بالتعبير عن اهتماماتهم وحرصهم على المنظمة واستمرار نجاحهم فيها.

وقد أشار السعود وبطاح (١٩٩٦) بأن الالتزام بأخلاقيات المهنة يشكل عاملاً أساسياً في نجاح المؤسسة وتعظيم إنتاجيتها، حيث إنه يقود إلى بذل الجهد وتأدية العمل بأمانة، وتحمل المسؤولية بغير تردد.

ويرى بوشانان (*Buchanan 1974*) أن الالتزام التنظيمي ارتباط وجداني بين الموظف وأهداف المنظمة وقيمها، بحيث إن أهداف الفرد وقيمه مرتبطة بأهداف المنظمة وقيمها، ويتألف التزام الفرد التنظيمي من ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في إندماجه واستغراقه النفسي *Psychological Immersion* بمنظمته التي يعمل فيها، وإيمانه بقيمها وأهدافها وتوحده معها، والتزامه وولائه الوجداني بها.

وقد عرف بورتر وزملاؤه، المشار اليه في (القطان، ١٩٨٧،ص٦) الالتزام التنظيمي بأنه قوة تطابق الفرد مع منظمته وارتباطه بها، وأن الفرد الذي يظهر مستوىً عالياً من الولاء والالتزام التنظيمي تجاه منظمته تكون لديه الصفات الآتية:

١- اعتقاد قوي بقبول أهداف وقيم المنظمة.

٢- استعداد لبذل أقصى جهد ممكن نيابة عن المنظمة.

٣- رغبة قوية وإصرار لدى الفرد على استمرار عضويته في المنظمة.

وقد عرفه (ستيرز *Steers, 1977*) على أنه قوة انتماء الفرد إلى منظمته وإسهامه الفّعال فيها.

وعلى الرغم من تعدد تعريفات مفهوم الالتزام التنظيمي إلا أنّ هناك اتجاهين رئيسين تندرج تحتهما هذه التعريفات وهما الاتجاه التبادلي والاتجاه النفسي إلاّ أن الباحث أضاف اتجاها ثالثا هو الاتجاه الذي يمزج بين الاتجاه التبادلي والاتجاه النفسي ويظهر ذلك في عدد من التعريفات السابقة ويرى الباحث أن الالتزام التنظيمي هو تعلق الفرد بالمنظمة التي يعمل فيها وبأهدافها لأن ذلك يعود عليه بمنافع عديدة مادية ومعنوية.

أنواع الالتزام التنظيمي:

يميز الباحثون في السلوك التنظيمي بين ثلاثة أنواع من الالتزام التنظيمي لدى الموظفين في مختلف المنظمات الاجتماعية وذلك على النحو الآتي:

١- الالتزام الاستمراري *Continuance Commitment*: فيرى جرينبرج وبارون (*Greenberg & Baron, 2009*) أن الالتزام الاستمراري يشير إلى رغبة الفرد القوية في البقاء في العمل في منظمته التي يعمل فيها لاعتقاده بأن ترك العمل فيها يكلفه الكثير، فكلما طالت مدة خدمة الفرد في منظمته، فإن تركه لها سيفقده الكثير مما استثمره فيها على مدار الوقت مثل التقاعد، الصداقات، وغيرها وكثير من الأفراد لا يرغبون في التضحية بهذه الأمور فهؤلاء الأفراد يقال عنهم إن درجة التزامهم الاستمراري عالية.

٢- الالتزام العاطفي *Affective Commitment*: ويشير إلى قوة رغبة الفرد في الاستمرار بالعمل في منظمته لأنه موافق على أهدافها وقيمها ويريد المشاركة في تحقيق تلك الأهداف، ويرى مكشين وجلنو (*Mcshan & Glinow, 2000*) أن هذا النوع من الالتزام هو الذي يجب أن تعمل المنظمة على تطويره لدى موظفيها بدلاً من عملها على ارتباطهم بها بوساطة ما تقدمه لهم من مكاسب وحوافز مادية

٣- الالتزام المعياري *Normative Commitment*: هو التزام الفرد الأدبي بالبقاء في منظمته وخوفه من أن يترك انطباع سيء حوله لدى زملائه فيما لو ترك عمله فيها، ويرى جرينبرج وبارون (*Greenberge & Baron 2009*) أن الالتزام المعياري

يشـير إلى شـعور الفرد بأنه ملتزم بالبقاء في منظمته بسـبب ضغـوط الآخرين، فالأشخاص الذين يقوى لديهم الالتزام المعياري يأخذون في حسابهم إلى حد كبير ماذا يمكن أن يقول الآخرون عنهم وكذلك يأخذون بالحسـبان وضع المنظمة ومما سيسببه تركهم للعمل من إرباك وخسـارة، إذاً فالالتزام المعياري التزام أدبي حتى ولو كان على حساب أنفسهم ومصلحتهم.

خصائص الالتزام التنظيمي:

أورد (حمادات، ٢٠٠٦، ص٦٨) عدداً من الخصائص وهي:

١- إن الالتزام التنظيمي حالة نفسية تصف العلاقة بين الفرد والمنظمة.

٢- يؤثر الالتزام التنظيمي على قرار الفرد فيما يتعلق ببقائه أو تركه للمنظمة.

٣- يتصف الأفراد الذين لديهـم التزام تنظيمي بالصفات الآتيـة (قبول أهداف وقيم المنظمة والإيمان بها، وبذل الجهد لتحقيق أهداف المنظمة).

أهمية الالتزام التنظيمي:

تسـعى الإدارات إلى تحقيق أهداف المنظمـة من خلال الجهود البشريـة لموظفيها بأقل تكلفة ووقت وجهـد ومن أجل تحقيق هذه الأهـداف لا بد من التركيز عـلى الموظفين فإذا أصاب هؤلاء الموظفون أي خلل فبالمحصلة سينعكس على إنجاز أهداف المنظمة، فيختل أداء المنظمة وتقل فاعليتها وقدرتها على تحقيق أهدافها ولذلك تسعى الإدارات إلى تعميق الالتزام في نفوس موظفيها ويرى (الفضـلي، ١٩٩٧) أن الالتزام التنظيمي يرتبـط ارتباطاً وثيقاً من الناحية المادية والمعنوية للفرد باقتناع الفرد بأهداف المنظمـة وإيمانه بها، وهذا بدوره ينعكس على أدائه وإنتاجيته وفقاً لدرجة التزامه التنظيمي، كما أن فهـم الالتزام التنظيمي، والالتزام بالعمل يسـاعد على تحليل السـلوك الإداري وفهمه وتعديله (أبو عـين، ١٩٨٣) وهذا من شأنه أن يصوب العلاقة ونظره الإداري إلى الموظف وقد تكون تصرفات وسلوكات الإدارة هي المؤثرة سـلباً على الالتزام التنظيمي لدى الموظف فإن حللّنا سلوكات الإدارة وفهمناها بشكلها الصحيح، وهذا ذلك سيحول المسار من السلب إلى الإيجاب ويصبح هناك اقتناع من

قبل الموظف بأهداف المنظمة وسيتبناها وينجزها بالشكل الصحيح والذي سيؤدي إلى زيادة قدرة المنظمة واستمرارها في البقاء. فالالتزام التنظيمي يؤدي إلى أن تسير المنظمة نحو أهدافها وفقاً لخططها دون عرقلة، وعـدم الالتزام التنظيمي أو ضعفه يـؤدي إلى كلفة عالية وخدمة سيئة في القطاع التربوي، وعدم الوصول إلى أهداف المؤسسة التربوية (حمادات، ٢٠٠٦).

مع ملاحظة أن الالتـزام بالقيم العليا للمنظمـة يبرز الطاقات ويميـز الأداء، وإذا ما تم تبديلها أو إسـاءة التعبير عنها، فـإن القائد يتدخل لعودة المنظمة إلى مسـارها الصحيح، فالالتزام التنظيمي هنا هو مؤشر للأداء، ووفقاً له تتم عملية التقييم (عماد الدين، ٢٠٠٤).

وتظهر أهمية الالتزام التنظيمي واضحة وجلية من خلال مسارين:

المسار الأول: المتعلق بالأفراد والمسار الثاني: المتعلق بالمنظمة وأدائها.

أما المسار الأول المتعلق بالأفراد ويتمثل في الآتي:

١- الروح المعنويـة العالية: فالتزام العاملين ينجم عنه الشـعور بـروح معنوية عالية والتي تعتبر اسـتعداداً وجدانياً يهيئ العاملين للعمل في المنظمة فيشعرون بحماس لأداء أهداف المنظمة ويجعلهم أقل قابلية للميـل إلى المؤثرات الخارجية. فالالتزام التنظيمي يولد شـعوراً لدى العاملين بالثقة المتبادلة بين العاملين بأهداف المنظمة وكذلك بالثقة بالقيادة والثقة فيـما بين العاملين، وهذا بدوره يـؤدي إلى الكفاءة والارتباط العاطفي بين العاملين وهذا كله سـيظهر الـروح المعنوية العالية لديهم وبالتالي سيتم إنجاز أهداف المنظمة.

وكذلك فإن الالتزام التنظيمي يُحد من ظاهرة ترك العمل والغياب المتكرر وحوادث العمل.

أما على صعيد المسار الثاني والمتعلق بالمنظمة وأدائها:

تتضح أهمية الالتزام التنظيمي على المنظمة كما جاء في (خطاب، ١٩٩٨)، كالآتي:

١- الأداء المتميز: يؤثر الالتـزام التنظيمي على فعالية وكفاءة المنظـمات لما له من تأثير على أداء العاملين والتزامهم بأهداف المنظمة ويشـير الباحثون إلى أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين الالتزام التنظيمي والإبداع الإداري.

٢- خفض التكاليف المادية، وتقليل الوقت في إنجاز أهداف المنظمة.
٣- تقديم الخدمات عالية الجودة ووضع المنظمة في مرحلة المنافسة العالمية.

العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي:

قسم (ستيرز وبورتر *Steers & Porter, 1991: 295*) العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي إلى الآتي:

١- عوامل شخصية (*Personal Factors*) وهي العوامل الشخصية المتعلقة بالفرد العامل مثل (الشخصية، القدرة على تحمل المسؤولية، التوقعات، الناحية الوجدانية، المؤهل العلمي، العمر، الجنس).
٢- عوامل تنظيمية (*Organizational Factors*): وهي العوامل التي تتعلق بالخبرة العملية، أو نطاق العمل نفسه كالتحدي والاستقلالية، ومدى تبني العاملين لأهداف المنظمة، والتشاركية بين الرؤساء والمرؤوسين في اتخاذ القرارات ودراسة وضع المنظمة، وقد أكدت دراسة (لوك وكراوفورد، ١٩٩٩، *Lok & Crawford*) على أن الثقافة التنظيمية وأسلوب القيادة لهما أثر قوي على الالتزام التنظيمي.
٣- عوامل غير تنظيمية وهي عوامل ترتكز على مدى توافر فرص عمل بديلة للفرد فكلما قلت فرص العمل البديلة زاد الالتزام التنظيمي.

مراحل الالتزام التنظيمي *Stages of Commitment*:

يترسخ الالتزام التنظيمي لدى العاملين عبر مراحل يمر بها في منظمته وهذه المراحل أشار اليها (أورايلي، ١٩٩١، ٢٤٧، *O'Reilly*) المشار إليه في (البلبيسي،٢٠٠٣) كالآتي:

١- مرحلة الطاعة: وتعني القبول والإذعان إلى الآخرين والسماح بتأثيرهم المطلق من أجل الحصول على أجر مادي ومعنوي.
٢- مرحلة الاندماج مع الذات: وتعني قبول الفرد العامل تأثير الآخرين من أجل تحقيق الرضا الدائم له في العمل وتحقيق الانسجام مع الذات والشعور بالفخر والكبرياء لكونه ينتمي إلى هذه المنظمة.

٣- مرحلة الهوية: وتشير إلى اكتشاف الفرد العامل بأن منظمته التي يعمل فيها جزء منه، وهو جزء منها وأن قيمها تتناغم مع قيمة الشخصية.

ولقد بين بوشانان (*Buchanan, 1974*) أن الالتزام التنظيمي للفرد يمر بالمراحل الآتية:

١- مرحلة التجربة: وهي التي تمتد من تاريخ مباشرة الفرد لعمله ولمدة عام واحد يكون الفرد خلالها خاضعاً إلى الإعداد والتدريب والاختيار، ويكون توجهه الأساسي السعي لتأمين قبوله في التنظيم والتعايش مع البيئة الجيدة التي يعمل فيها، وتوجيه اتجاهاته بما يتوافق مع اتجاهات التنظيم وإظهار مدى خبراته ومهاراته في أدائه،

وخلال هذه المرحلة تظهر الخبرات الآتية:

- تحديد العمل.
- وضوح الدور.
- ظهور الجماعة المتوافقة.
- إدراك التوقعات.
- نمو الاتجاهات نحو التنظيم.

٢- مرحلة العمل والإنجاز: وتتراوح مدتها ما بين عامين إلى أربعة أعوام تلي مرحلة التجربة حيث يسعى العامل في هذه المرحلة لتأكيد مفهوم الإنجاز وتظهر في هذه المرحلة الخبرات الآتية:

- الأهمية الشخصية.
- الخوف من العجز.
- وضوح الالتزام بالعمل والولاء للمنظمة.

٣- مرحلة الثقة بالتنظيم: وتبدأ في السنة الخامسة وتستمر إلى ما بعد ذلك حيث يتقوى لدى الفرد الالتزام الذي تكون فيه بالمرحلتين السابقتين وينتقل من مرحلة التكوين إلى مرحلة النضج (حمادات، ٢٠٠٦، ص ٦٩-٧٠).

بناء الالتزام التنظيمي في المنظمة:

لقد وضع (برادلي، ٢٠٠٥) الالتزام التنظيمي في أول دائرة عمل المنظمة حيث الالتزام التنظيمي أولاً ثم التخطيط ثانياً، ثم العمل ثالثاً ثم رابعاً تقييم المنظمة.

وقد حدد آلية بناء الالتزام التنظيمي في المنظمة على النحو الآتي:

١- الإعلام الفاعل والذي يعبر عن التزام الإدارة العليا بتدريب الموظفين وتنميتهم مهنياً.

٢- إدراك الموظفين في كافة المستويات للأهداف ورؤى المنظمة الواسعة.

٣- مراعاة المنظمة لما سيسهم الموظفون فيه في كل المستويات في نجاح المنظمة، وإطلاعهم على ذلك فعلياً.

فعندما تكون هياكل التمثيل متوافرة يتم إرساء التواصل بين الإدارة والممثلين بشأن الرؤيا المتعلقة بمستقبل المنظمة والإسهام الذي يتعين على الموظفين (وممثليهم) القيام به من أجل نجاح المنظمة في بلوغ أهدافها.

مداخل تنمية الالتزام التنظيمي

Approaches to Developing organizational Commitment:

هناك بعض العوامل التي تؤثر على الالتزام التنظيمي وتخرج عن نطاق سيطرة الإدارة، وبالتالي فإن الإدارة تقف عاجزة عن تقوية الالتزام لدى الأفراد فلا تستطيع الإدارة أن تغلق أعين الموظفين عن الفرص المتاحة خارج المنظمة، وبالتالي فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض الالتزام الاستمراري لدى الأفراد لتوافر فرص عمل بديلة ولتلافي هذه الأمر يرى (جرينبرج وبارون، ٢٠٠٩، ص ٢١٩-٢٢٠، *Greenberg & Baron*).

أن تقوم الإدارات بتقوية الالتزام العاطفي من خلال الآتي:

١- الإثراء الوظيفي: ويعني ذلك التعمق الرأسي للوظيفة وهذا يجعل الفرد أكثر مسؤولية عن عمله ويعطيه المزيد من حرية التصرف والاستقلال ومزيد من

المشاركة في اتخاذ القرارات المؤثرة في عمله، وهذا من شأنه أن يقوي الالتزام التنظيمي لدى الأفراد.

٢- التوافق بين مصلحة المنظمة ومصلحة العاملين: يجب أن يشعر العاملون بأن ما تحققه المنظمة من منافع يعود عليهم أيضاً لأن هذا الشعور من شأنه أن يقوي التزامهم نحو المنظمة، وهذا يكون من خلال الحوافز المادية والمعنوية ويرى الباحث أن إذابة المصلحتين لتصبحا مصلحة واحدة هو أساس تقوية الشعور العاطفي والوجداني لدى الفرد في المنظمة.

٣- استقطاب الموظفين الجدد وتدريبهم بحيث تتوافق قيمهم مع قيم المنظمة فكلما كانت قيم الفرد متوافقة مع قيم المنظمة وأهدافها يتقوى لديه الالتزام العاطفي اتجاه المنظمة.

وللثقافة التنظيمية اثر كبير في الالتزام التنظيمي للعاملين، لا سيما وأن العديد من الدراسات أشارت إلى أن الالتزام التنظيمي له علاقة وثيقة بالثقافة التنظيمية، فوجود التعاون بين أعضاء المنظمة وإيمان أفرادها بأهميته له الأثر في التزامهم التنظيمي، وقد يكون ارتباطهم واندماجهم الذاتي بالمنظمة ناتجاً عن الإحساس بأن قيم المنظمة تتماثل مع قيمهم ولذا ومن خلال تطوير ثقافة تنظيمية قوية يمكن زيادة الالتزام التنظيمي للعاملين فضلاً عن تصميم نظام يمكن المنظمة من زيادة ارتباط العاملين بمنظمتهم من خلال العمل على تدريبهم وتطوير معارفهم مما يحسن من رضاهم ودافعيتهم (*O'Reilly, 1991*) المشار إليه في (البلبيسبي ٢٠٠٣) ويرى (علاوي، ١٩٩٨)، أن المنظمة تستطيع تعزيز الالتزام التنظيمي عن طريق استخدام محكات مناسبة في اختيار القادة الإداريين، وتصميم خطط متماسكة لعمل الجماعة، وتركز على اتجاهاتهم وقيمهم، وكذلك بناء اتصال واضح بين الأفراد، وتقوية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، والاهتمام بالبناء النفسي والاجتماعي لأفراد المنظمة.

إذ لا بد لإدارة المنظمة من أن تعنى ببناء وتطوير المستويات العالية من الالتزام التنظيمي لدى موظفيها عن طريق العديد من الممارسات القيادية التي تعززه، والعمل

بالمقابل على تجنب ممارسات قيادية أخرى تسهم في خفض مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفيها، إذ أن ممارسات القيادات الإدارية للمنظمة المتمثلة في الإفراط في إلقاء اللوم على الموظفين في حال تعثرهم في تحقيق أحد أو بعض أهدافها، وعدم إبداء التقدير والإعجاب بإنجازاتهم ومشاركتهم الفاعلة في تحقيق أهداف منظمتهم، وكذلك كثرة الإلحاح والتأكيد على ضرورة التزام الموظفين بطرق محددة في العمل، إضافة إلى التناقض والتضارب في الأوامر والتعليمات الصادرة للموظفين، وغرور الإدارة وعدم عدالتها في تعاملها مع الموظفين تعتبر من أبرز العوامل التي تحول دون ظهور مستويات عالية من الالتزام التنظيمي لدى الموظفين (*Kondalkar, 2007*) وفي المقابل يمكن لإدارة المنظمة بناء وتطوير الالتزام التنظيمي لدى موظفيها من خلال العديد من الاستراتيجيات التي أثبتت نجاحها في مختلف المنظمات كالتعامل مع الموظفين بعدالة وإنصاف، وقد أكدت دراسة (عريشه، ١٩٩٤) إلى أن إدراك العاملين للعدالة التوزيعية وكذلك إدراك العاملين للعدالة الإجرائية يؤثران بشكل معنوي على الالتزام التنظيمي للعاملين.

ومن الاستراتيجيات الأخرى توفير أجواء العمل المادية والاجتماعية المناسبة حتى يتسنى للموظفين العمل براحة وبالتالي يؤدي ذلك إلى تحقيق رضاهم عن أعمالهم، وكذلك الاهتمام بشرح أهداف المنظمة للموظفين، والاهتمام بإشراك الموظفين في صنع القرارات لتعزيز شعورهم بأنهم جزء يعتمد عليه في تنظيمهم، وأن لهم أثراً إيجابياً في رسم مستقبلها، والحرص على الثقة بالموظفين لأن هذا بالمقابل يجعل الموظف يثق بالمنظمة وقيادتها، وكذلك تفويض الصلاحيات، ومخاطبة الموظفين بما يليق بمكانتهم في المنظمة وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بالاعتزاز والفخر وينعكس ذلك إيجاباً على الالتزام التنظيمي، مع ملاحظة أن إشباع الحاجات الإنسانية للعاملين تؤدي وبكل تأكيد إلى تقوية الالتزام التنظيمي تجاه المنظمة.

» ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

١- الدراسات السابقة المتعلقة بالمناخ الأخلاقي:

هدفت دراسة ويبر (*Weber, 1995*) إلى كشف أثر طبيعة عمل الوحدة الإدارية الفرعية للمنظمة، في تشكيل نوعية مناخها الأخلاقي المؤطر لكيفية صنع القرارات فيها، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٦٧) موظفاً في إحدى الشركات الأمريكية، موزعين على ثلاث فئات، تبعاً لطبيعة عمل وحدتهم الإدارية، وما تتطلبه مهامهم الوظيفية فيها من تعامل مع الجمهور الخارجي للشركة وتلبية مصالحه، وبينت نتائج الدراسة أن مهمة الإدارة، وعلاقاتها مع جمهورها تؤثران بقوة في تشكيل نوعية مناخها الأخلاقي كإطار مرجعي للقرارات المتخذة فيها، إذ إنّ الموظفين في الأقسام التقنية يستندون إلى موقع التحليل الفردي والأنانية في قراراتهم، بينما تتنوع أنواع المناخ الأخلاقي في الإدارات المنعزلة عن الجمهور، مع ميلها لأن يسود فيها مناخ الرعاية بصورة واضحة. أما الإدارات التي تفرض طبيعة عملها الاحتكاك بجمهور المنظمة الخارجي وتلبية مصالحه، فيميل أفرادها لأن ينطلقوا في قراراتهم من المنظور العالمي، والمبادئ الأخلاقية، والقوانين والأنظمة النافذة، فضلاً عن استنادهم إلى قواعد مدونات السلوك المهني، وقد استخدم فيها مقياس المناخ الأخلاقي لفكتور وكولن.

وهدفت دراسة ديشباندي (*Deshapande, 1996*) إلى التعرف إلى أثر أنماط المناخ الأخلاقي للمنظمة في سلوك موظفيها الأخلاقي، إضافة إلى تعرف معتقدات المديرين حول العلاقة الارتباطية بين سلوكهم الأخلاقي ونجاحهم في العمل، وطبقت الدراسة على (٢٥٢) مديراً في مستوى الإدارة الوسطى، العاملين في المنظمات الوطنية الأمريكية الخيرية الكبرى، وكشفت نتائج الدراسة وجود أربعة مناخات أخلاقية سائدة في المنظمات الخيرية، وهي: المناخ المهني، والمناخ القانوني، والمناخ النفعي، ومناخ الرعاية على التوالي، وأن المناخ النفعي هو المناخ الأكثر شيوعاً في هذه المنظمات بنسبة قيمتها (٦٢٪)، مع أنه مناخ يتسم بتقديم الأفراد لمصالحهم الشخصية على المصالح العامة للآخرين فضلاً عن اعتقاد أكثر من ثلث المديرين بأن النجاح في منظماتهم الخيرية يتطلب ضرورة التصرف بصورة غير أخلاقية.

هدفت دراسة ملكي وزملائه (*Mulki, et, al., 2000*) إلى تطبيق نظرية الضغوط - السلوك في تعرَّف أثر المناخ الأخلاقي للمنظمة على بعض المخرجات الوظيفية المتمثلة بالنية لترك العمل، وصراع الدور، والصراع الشخصي، والاستنفاذ العاطفي، والثقة بالمدير المباشر، والرضا الوظيفي لدى الموظف، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من موظفي أقسام الخدمات في المؤسسات الصحية المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية قوامها (٢٠٨) أفراد، واستخدمت في الدراسة مقاييس المناخ الأخلاقي، والميل إلى ترك العمل، وصراع الدور، والصراع الشخصي، والإجهاد العاطفي، والثقة بالمدير المباشر، والرضا الوظيفي، وبينت نتائج الدراسة أنَّ العلاقة بين المناخ الأخلاقي للمنظمة ونية الموظف بترك العمل تتأثر بدرجة كبيرة بكلٍ من الإجهاد العاطفي، والصراع الشخصي، والثقة بالمدير المباشر، والرضا الوظيفي، وأنَّ المناخ الأخلاقي للمنظمة يقلل من إحساس الموظف بصراع الدور، ويزيد من ثقة الموظف بمديره المباشر، وأنَّ الضغوط المنخفضة المستوى لدى الموظف تقلل من مستويات إجهاده العاطفي، ونيته لترك العمل، بينما ترفع مستوى رضاه الوظيفي، وأنَّ ثقة الموظف العالية المستوى بمديره المباشر تقلل من درجة إحساسه بالصراع الشخصي، والإجهاد العاطفي.

وسعت دراسة فاردي (*Vardi, 2001*) إلى تعرف واقع المناخ التنظيمي، والمناخ الأخلاقي السائد في إحدى شركات المنتجات المعدنية، وعلاقتهما بسوء السلوك التنظيمي، الذي عرفه باعتباره أي سلوك متعمد يصدر عن الموظف، ويمثل تحدياً للقواعد التنظيمية المشتركة، والقيم المجتمعية الأساسية، وطبقت الدراسة على جميع موظفي الشركة وعددهم (١٣٨) فرداً، وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية قوية بين المناخ الأخلاقي للمنظمة، وبين سوء السلوك التنظيمي الملاحظ. كما بينت نتائج تحليل الانحدار لبيانات الدراسة، أنّ للمناخ الأخلاقي في المنظمة تأثيراً فورياً مباشراً على سلوك العاملين الأخلاقي، أكبر من تأثير المناخ التنظيمي العام للمنظمة، وقد استخدمت الدراسة عدداً من المقاييس منها مقياس المناخ الأخلاقي.

هدفت دراسة أبليوم وديمجوير ولاي (*Applbaum, a Deguire & Lay, 2005*) إلى التعرف إلى علاقة المناخ الأخلاقي مع تغير السلوك في مكان العمل وتنبع أهمية هذه الدراسة في محاولة تكوين للأدب النظري الخاص بالدراسات ذات الأساس التجريبي، والمتعلقة بالأسباب والتأثيرات الناتجة من كيفية التأثير الحتمي للمناخ الأخلاقي على حدوث انحراف في مكان العمل في الشركات، فهذه الدراسة أعدت من أجل مراجعة الأسباب وراء السلوكات غير الأخلاقية وكذلك لإيجاد قواعد لمكافحة السلوكات المنحرفة في مكان العمل، وإظهار أهمية الالتزام التنظيمي وجاءت هذه الدراسة والتي أجريت على عينة عددها (٢٠٠) فرد في شركات كندا لتبحث في منع الانحرافات السلوكية وقد استخدم الباحثون مقياس المناخ الأخلاقي المطور عام ١٩٨٧ من قبل فكتور وكولن وأظهرت الدراسات أن هناك قلقاً لدى المنظمات من مشاكل السلوكات التي تتصف بأنها غير أخلاقية ومنحرفة، وبالتالي فإن على المنظمات أن تتخذ إجراءات وقائية وتقوية الثقافة الأخلاقية الإيجابية.

وهدفت دراسة أتشاريا (*Acharya, 2005*) إلى تعرف طبيعة المناخ الأخلاقي في كلية جامعية خاصة لتعليم طب الأسنان في الهند من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية وطلبتها، إضافة للكشف عن أثر بعض المتغيرات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والطلبة في إدراكهم للمناخ الأخلاقي في كليتهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) عضو هيئة تدريس متفرغ، و (٤٧) طالباً في مستوى السنة النهائية، وبينت نتائج الدراسة وجود تباين ملحوظ في آراء أفراد عينة الدراسة حول المناخ الأخلاقي لكليتهم، وأنّ الضغوط النفسية، والخبرة الأكاديمية تلعب دوراً مهماً في تشكيل تصوراتهم حول الأخلاقيات السائدة في كليتهم، بصورة تشير لأهمية عمل المنظمة التعليمية على تطوير أساليب اتصالية وتدريبية لتحسين مستوى وعي أعضائها بالسياسات الأخلاقية المعتمدة فيها، وبالتزامها الأخلاقي.

كما عمدت دراسة أبليوم وديجور (*Appelbaum & Deguire, 2005*) وهي من النوعية التحليلية إلى تعرف العوامل المؤثرة بالمناخ الأخلاقي، والعوامل المتأثرة به، والكيفية التي يؤدي فيها نمط المناخ الأخلاقي لوقوع السلوكات المنحرفة في بيئة العمل، وذلك من

خلال تحليل السـياقات والأجواء الأخلاقية داخل المنظمات، المقاسة بوساطة استبانة فكتور وفروم المطورة عـام ١٩٨٧ وآثارها على الحيـاة العملية اليومية للموظفـين، وتكونت عينة الدراسـة من (٢٢) دراسـة ميدانية منشـورة في الدوريات العلمية خلال الفترة من ١٩٨٧ حتـى ٢٠٠٢، وتوصل الباحثان في هذه الدراسـة إلى أنّ أهم أسـباب السـلوك التنظيمي غير الأخلاقي تكمن في القواعد التنظيميـة المعتمدة في المنظمات لردعـه، وخصائص البيئة التنظيمية، والالتزام التنظيمـي، وأنّ أبرز الاتجاهات الحالية المتبعة في منع هذه السـلوكات المنحرفة في بيئة العمل تتمثل في تعزيز ثقافة قوية لقواعد السـلوك، واسـتخدام الإجراءات العقابية ومعالجة إحباط الموظفين، وأنّ مشاكل السلوك المنحرف عن القواعد، والسلوك غير الأخلاقي للموظفين أصبحت ظاهـرة مقلقة للمنظمات، وتتطلب اتخـاذ الخطوات اللازمة لردعها، والعمل الحثيث على دعم وتشجيع الثقافات الأخلاقية الإيجابية.

وسـعت دراسـة كمبنر (*Kempner, 2007*) الى تعرف أثر المناخ الأخلاقي للقسـم الأكاديمي في الجامعة، وعلاقة أعضـاء هيئة التدريس بالطلبة (علاقـة الدعم) في الضغوط التي يشعر بها طلبة الدراسات العليا في مستوى درجة الدكتوراه، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣١) طالباً متفرغاً ملتحقاً ببرنامجي الدكتوراه في تخصص الإرشـاد النفسي، وعلم النفس السريري في الجامعات الأمريكية، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين المناخ الأخلاقي للقسـم الأكاديمي في الجامعة، وبين الضغوط لدى الطلبة، وأنّ دعم أعضاء هيئة التدريس للطلبة، كأحد أبعاد العلاقة بين عضو هيئة التدريـس والطالب قد فسر ما مقداره (٢٥٪) من الفروق في الضغوط التي يشعر بها الطلبة.

وهدفت دراسة بوترانتا (*Putranta, 2008*) إلى تعرف العلاقة بين المناخ الأخلاقي والأيديولوجيـة الأخلاقيـة، والالتزام التنظيمـي، وتكونت عينة الدراسـة من (٦٤٢) فرداً من العاملين في مؤسسـات التعليم العالي الكاثوليكية في اندونيسيا، وقد استخدمت الدراسـة عدداً من المقاييس منها مقياس المناخ الأخلاقي، وبينت نتائج الدراسـة شيوع نمط المناخ الأخلاقي المهني، والأيديولوجية الأخلاقيـة المثالية، ونمطي الالتزام المعياري

والعاطفي في تلك المؤسسات بنسبة عالية، ووجود علاقة سلبية بين المناخ الأخلاقي النفعي والالتزام العاطفي، ووجود أثر إيجابي لمناخ الرعاية - كأحد أنواع المناخ الأخلاقي - في تشكيل نمطي الالتزام العاطفي والاستمراري لدى الموظفين، إضافة إلى وجود أثر إيجابي للأيديولوجية الأخلاقية المثالية لدى الموظفين، في تشكيل المناخ المهني، ووجود أثر مباشر للالتزام العاطفي في تشكيل الالتزام المعياري.

وهدفت دراسة دافينينديراك (*Daveninderak, 2009*) إلى تقصي العلاقة الارتباطية بين أربعة متغيرات متصلة بالأخلاقيات التنظيمية المتمثلة بدعم الادارة العليا للسلوك الأخلاقي، والمناخ الأخلاقي في المنظمة، والعلاقة الارتباطية بين السلوك الأخلاقي والنجاح الوظيفي، والوعي الأخلاقي وبين الرضا الوظيفي لدى المديرين في المنظمات الماليزية، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من المديرين في مستويي الإدارة العليا والوسطى في مؤسسات الأعمال في ماليزيا قوامها (١٢٣) مديراً ومديرة، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من مقاييس الأخلاق التنظيمية، والمناخ الأخلاقي في المنظمة، والرضا الوظيفي من وجهة نظر المديرين، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متغيرات الأخلاق التنظيمية الأربعة والرضا الوظيفي، إذ فسرت هذه المتغيرات ما مقداره (٤ ,٢٤٪) من التباين في درجات الرضا الوظيفي لدى المديرين، ووجود علاقة قوية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متغيري دعم الإدارة العليا للمنظمة للسلوك الأخلاقي لدى موظفيها، والمناخ الأخلاقي للمنظمة وبين الرضا الوظيفي لدى المديرين، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠٥ , ٠) في الوعي الأخلاقي لدى المديرين تعزى إلى المناخ الأخلاقي في المنظمة.

كما هدفت دراسة شافر (*Shafer, 2009*) إلى تعرف أثر المناخ الأخلاقي في شركات المحاسبة العامة الصينية (المحلية والدولية) في الصراع التنظيمي المهني، والالتزام التنظيمي العاطفي لدى موظفيها، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٦٧) فرداً من كبار مدققي الحسابات، والمديرين في تلك الشركات، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية

بين أربعة أنماط للمناخ الأخلاقي - منـــاخ الرعاية، ومناخ الكفاءة، والمنـــاخ المهني، والمناخ القانوني - وبين الصراع التنظيمي المهني، والالتزام العاطفي لدى مدققي الحسابات العاملين في شركات التدقيق الصينية.

عمدت دراســـة إلتشي وأليكان (*Elci & Alpkan, 2009*) إلى الكشف عن أثر أنماط المناخ الأخلاقي في الرضا الوظيفي للموظفين، وطبقت الدراســـة على عينة عشـــوائية من موظفي ومديري (٦٢) مؤسســـة تركية للاتصالات قوامها (١١٧٤) فرداً، واســـتخدمت الدراســـة مقياسي المناخ الأخلاقي لفكتـــور وكولـــن، والرضا الوظيفي مـــن وجهة نظر الموظفين، وبينت نتائج الدراسة اتساق أنماط المناخ الأخلاقي في المؤسسات التركية -كدولة مسلمة نامية- مع الأنماط التســـعة المطروحة لهذا المناخ في البيئات الغربية، وهي مناخات: (المصلحة الذاتيـــة، الربحية، الكفـــاءة، الصداقة، مصلحة الفريق، المســـؤولية الاجتماعية، الأخلاقيات الشخصية، قواعد المؤسســـة وإجراءاتها، القواعد القانونية والمهنية). كما بينت نتائج الدراســـة وجود علاقة دالة إحصائياً بين أنواع المناخ الأخلاقـــي في المنظمة والرضا الوظيفي لدى العاملين، إذ كشـــفت نتائج الدراسة وجود أثر ســـلبي لمناخ المصلحة الذاتية في رضا الموظفين عن عملهم في المؤسســـة، بينما بينت النتائج أن رضـــا الموظفين والمديرين عن عملهم في مؤسساتهم قد تأثر إيجابياً بمناخات مصلحة الفريق، والمسؤولية الاجتماعية، والقواعد القانونية والمهنية.

٢- الدراسات السابقة المتعلقة بالاحتراق النفسي:

هدفت دراسة شـــواب وزملائه (*Schwab, et, al.,1986*) إلى بناء أنموذج للربط بين العوامل المؤثرة في الاحـــتراق النفسي، والآثار المترتبة عليه لـــدى المعلمين، وطبق الأنموذج على عينة عشـــوائية من معلمي المدارس الأمريكية الابتدائية والثانويـــة قوامها (٣٣٩) فرداً، وبينت نتائج الدراســـة أنّ مصـــادر الاحتراق النفسي لـــدى المعلمين تشـــتمل على توقعات المعلمين الشخصية التي لم تتم تلبيتها، وظروف العمل في المدرسة، وانخفاض نسبة المشاركة في صنع القرارات، وارتفاع مستويات صراع الدور، والافتقار للحرية والاستقلال، وغياب

شبكات الدعم الاجتماعي للمعلمين، والمكافآت غير المتناسقة، وأنظمة العقوبات المعتمدة في المدارس، كما بنيت النتائج أنّ أبرز الآثار المترتبة على الاحتراق النفسي لدى المعلمين تمثلت في النية لترك مهنة التعليم، والتغيب عن العمل، وتراجع مستوى الجهود المبذولة في العمل، وتدني مستوى نوعية الحياة الشخصية.

وهدفت دراسة سيدمان وزاجر (*Seidman & Zager, 1991*) إلى تقصي العلاقة الارتباطية بين عوامل الاحتراق النفسي وطبيعة تكيّف المعلم مع هذه العوامل (التأقلم، عدم التأقلم)، وطبقت الدراسة على عينة من معلمي مدارس شمال ولاية تكساس الأمريكية قوامها (٣٦٥) فرداً، وبينت نتائج الدراسة أنّ أبرز المشكلات الجسدية الناجمة عن الاحتراق النفسي لدى المعلمين تمثلت بالآم المعدة، بينما تمثلت المشكلات النفسية الناجمة عنه بالشعور بالاكتئاب، كما أظهرت النتائج أنّ بعض سلوكات عدم التأقلم مع عوامل الاحتراق النفسي كالإفراط في تناول الكحول قد ارتبطت إيجابياً بحالة الاحتراق النفسي المرتفعة الدرجة، بينما ارتبطت بعض استراتيجيات مواجهة عوامل الاحتراق النفسي والتأقلم معها كممارسة بعض الهوايات إيجابياً مع المستويات المتدنية من الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

أما دراسة فرنش (*French, 1992*) فقد هدفت إلى الكشف عن التباين في درجة شدة، ونوع الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الابتدائية في ولاية كاليفورنيا، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠) مدير مدرسة ابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الاحتراق النفسي العام لدى المديرين منخفض في مستواه، وأنّ درجة الاحتراق النفسي لدى المديرين المتصلة بالإذعان للسياسات التربوية عالية في مستواها.

وعمدت دراسة الجابري (٢٠٠٠) إلى الكشف عن أثر المنطقة التعليمية التي يعمل فيها المعلم العُماني في درجة الاحتراق النفسي لديه، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٧٥) معلماً ومعلمة، اختيروا عشوائياً من ثلاث مناطق تعليمية في سلطنة عُمان، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلمين في جميع المناطق التعليمية الثلاث يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة.

بحثت دراسة بروورز وتوميك (*Brouwers & Tomic, 2000*) في الاتجاه والإطار الزمني للعلاقات بين الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية والأبعاد الثلاثة للاحتراق لدى المعلمين، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية وعددهم (٢٣٤) فرداً في هولندا، واستخدمت في الدراسة مقاييس الاحتراق المتمثل في (*Dutch Version of the Maslach Burnout Inventory for Teachers*)، ومقياس الكفاءة الذاتية المتمثل بـ (*The Self - Escay Scale for Classroom Management and Discipline Designed by Emmer and Hickman (1991*)) وبينت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً طولياً للكفاءة الذاتية على تبدد الشخصية وتأثير متزامناً على الإنجاز الشخصي ومع ذلك كان اتجاه العلاقة عكسي بين الكفاءة الذاتية والإجهاد العاطفي، وكان الإطار الزمني متزامن، وقد استنتج الباحثان بأن الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع تدخلات لمنع وعلاج الاحتراق بين معلمي المدارس الثانوية.

هدفت دراسة ايفرز وبروورز وتوميك (*Evers , Brouwers and Tomic, 2002*) إلى اختبار فرضية أن الموقف السلبي للمدرسين نحو الممارسات التعليمية الجديدة يرتبط بشكل إيجابي مع مستوى الاحتراق لديهم، وأن معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية فيما يتعلق بتنفيذ الممارسات والتعامل مع الضغط المصاحب له يؤثر سلباً على مستويات الاحتراق لديهم، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ٤٩٠ معلماً من معلمي نظام الدراسة المنزلية في هولندا، واستخدمت في الدراسة ثلاثة استبيانات وهي مقياس الاحتراق ومقياسين آخرين لقياس الكفاءة الذاتية ضمن المجالات التالية:

١- توجيه مجموعات الطلاب باستخدام مبدأ التمايز.

٢- إشراك التلاميذ في المهام.

٣- استخدام ممارسات تعليمية مبتكرة والاستبيان الثالث لقياس مواقف المعلمين حول جدوى وفعالية الدراسة المنزلية باعتبارها ابتكاراً تعليمياً.

وبينت نتائج الدراسة بأن معتقدات الكفاءة الذاتية لكل من الثلاثة مجالات كانت ذات علاقة سلبية بشكل ملحوظ مع تبدد الشخصية والإجهاد العاطفي، بينما ترتبط إيجابياً مع بعد الإنجاز الشخصي للاحتراق.

وسعت دراسة دورمان (*Dorman, 2003*) إلى التنبؤ بالاحتراق النفسي لدى المعلمين استناداً لمجموعة من المتغيرات وهي: البيئة الصفية والمدرسية، وضغوط العمل، والإجهاد الزائد للدور، وغموض الدور، وصراع الدور، والفعالية التعليمية الذاتية، وموقع الضبط الخارجي، والثقة بالنفس، وطبقت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الخاصة في ولاية كوينزلاند الاسترالية قوامها (٢٤٦) فرداً، واستخدم مقياس ماسلاك *Maslach* لتقييم جوانب الاحتراق النفسي الثلاثة المتمثلة في الاستنفاذ العاطفي، والتقدير السلبي للذات، والتقليل من قيمة الإنجازات الشخصية، وبينت نتائج الدراسة أنّ الإجهاد الزائد للدور، وضغوط العمل، والبيئة الصفية، والثقة بالنفس تتنبأ بحالة الاستنفاذ العاطفي، ووجود علاقة ارتباطية جوهرية بين التقدير السلبي للذات والاستنفاذ العاطفي لدى المعلمين، وأن فعالية المعلم التعليمية، وثقته بنفسه، وتقديره السلبي لذاته تتنبأ بشعوره بقيمة الإنجازات الشخصية.

وسعت دراسة جاكسون وروثمان (*Jackson & Rothmann, 2005*) إلى تقصي العلاقة بين الصحة، والاحتراق النفسي، ومطالب العمل، والموارد الوظيفية لدى التربويين، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المعلمين، ورؤساء الأقسام، والمساعدين الإداريين، والمديرين في المدارس الأساسية والثانوية العامة العاملة في منطقة المقاطعة الشمالية الغربية من جنوب إفريقيا قوامها (٢٦٦) فرداً، واستخدمت بطارية من عدة مقاييس تمثلت بمقياس ماسلاك لاحتراق النفسي، ومقياس مطالب العمل، ومقياس الموارد الوظيفية، واستبانة الحالة الصحية، وأظهرت نتائج الدراسة أن كثرة المطالب الوظيفية، وقلة فرص النمو المهني، وقلة الرقابة الوظيفية، قد فسّرت مع بعضها (٣٥٪) من التباين في درجات الإرهاق *Exhaustion* لدى التربويين، وأنَّ فرص النمو المهني المحدودة، وانعدام الأمن

الوظيفي، وانعدام الرقابة الوظيفية قد فسرت (٢٣٪) من التباين في درجات التهكم *Cynicism* لدى التربويين، وأنَّ الإرهاق قد فسر (١٧٪) من التباين في درجات الاعتلال الصحي البدني لدى التربويين، بينما فسّر الإجهاد العاطفي، والتهكم، والفعالية المهنية المتدنية المستوى (٣٨٪) من التباين في درجات الاعتلال النفسي لدى التربويين.

وهدفت دراسة بني عطا (٢٠٠٥) إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية، وعلاقتهما بالاحتراق النفسي، والعلاقات البينشخصية لدى المعلمين، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٦٨) معلماً ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أنّ مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة الأردنية كان مرتفعاً ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة التحويلية، وبين تكرار الاحتراق النفسي، وشدته لدى المعلمين.

وعمدت دراسة جيتس (*Gates, 2007*) إلى بناء أنموذج نظري لظروف العمل في المدرسة كعوامل مؤثرة في مكونات الاحتراق النفسي لدى المعلمين، واختباره ميدانياً استناداً لنظرية ماسلاك للاحتراق النفسي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي المدارس العامة في ولاية كارولينا الشمالية قوامها (٣٠٧) أفراد، واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، ومقياس ظروف العمل في المدرسة، وبينت نتائج تحليل الانحدار المتعدد لبيانات الدراسة أنه بالإمكان التنبؤ بدرجات بالإجهاد العاطفي، والتقدير السلبي للذات، والإنجاز الشخصي لدى المعلمين استناداً إلى درجة حصولهم على التوجيه والمشورة أو المعلومات داخل المدرسة، والتأكيد على قيمتهم، وتصوراتهم لاعتراف الآخرين في المدرسة بكفاياتهم ومهاراتهم وقيمهم، وسنوات خبرتهم التعليمية، وأنَّ بيئة التعلم الإيجابية داخل المدرسة، وداخل الغرف الصفية تتنبأ بدرجات إحساس المعلمين بالإجهاد العاطفي، والتقدير السلبي للذات، والإنجاز الشخصي، وأنَّ الفصول الدراسية المنظمة، وحسن تصرف الطلبة، والقيادة المدرسية، ونهوض المسؤولين في

المدرســة بالقيادة التعليمية في المدرســة والغرف الصفية تتنبأ بدرجات إحساس المعلمين بالتقدير الســلبي للذات، والإنجاز الشــخصي، وأنَّ عبء العمل، وعــدد الطلبة الذين يعمل معهم المعلم يومياً يعــدان مؤشرين قويين في التنبؤ بتقدير المعلم الســلبي لذاته، كما بينت النتائج أنَّ فعالية نمــوذج العوامل المؤثرة في الاحتراق النفسي المقترح في الدراســة كانت معتدلة، إذ تنبأ النموذج بما قيمته (٢١٪) من الإجهاد العاطفي و (٢٣٪) من التقدير السلبي للذات و (٢٣٪) من الانجاز الشخصي لدى المعلمين.

وهدفت دراسة دينيس (*Dennes, 2008*) إلى الكشف عن العلاقة بين نمط شخصية المعلم، وعدد ســنوات خبرته التعليمية، ومســتوى مؤهله العلمي وبين درجة إحساســه بالاحتراق النفسي، وطبقت الدراسة على عينة من معلمي المرحلة المتوسطة قوامها (١٠٨) معلمين ومعلمات، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من معلمي ثلاث مدارس متوسطة ريفية في وسط ولاية فرجينيا الأمريكية، واستخدمت الدراسة مقياس الاحتراق النفسي لماسلاك *Maslach*، ومؤشر نمط الشــخصية لمايــر وبريجــز *Myers – Briggs Personal Type Indictor*، فضــلاً عن المتغــيرات الديموغرافية للمعلمين، وبينت نتائج الدراســة وجود فروق دالة إحصائياً عند مســتوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات الاحتراق النفسي لدى المعلمين تعزى إلى مســتوى مؤهلهم العلمي، وعدد ســنوات خبرتهم، ولصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى من البكالوريوس، وذوي الخــبرة التعليمية الطويلة (أكثر من عشر ســنوات) وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمط شــخصية المعلم وبين أي بُعد من الأبعاد الثلاثة الرئيســة للاحتراق النفسي، المتمثلة بالإجهاد العاطفي، والتقدير السلبي للذات، والشعور المنخفض بالإنجاز الشخصي.

هدفت دراسة شوارزر وحلوم (*Schwarzer & Hallum, 2008*) إلى تقصي العلاقات الترابطية المتقاطعة بــين فعالية المعلم الذاتية، والضغوط الوظيفيــة، والاحتراق النفسي لدى المعلمين، إضافة لفحــص أثر فعالية المعلم الذاتية، كعامل شــخصي وقائي مضاد لشــعوره بالإجهاد الوظيفي *Job Strain* بصــورة تقلل من احتمالية وصولــه لحالة الاحتراق النفسي

Burnout، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين السوريين والألمان قوامها (١٢٠٣) معلمين ومعلمات، بواقع (٦٠٨) أفراد سوريين و (٥٩٥) فرداً ألمانياً، واستخدمت الدراسة مقاييس فعالية المعلم الذاتية، وضغوط العمل، والاحتراق النفسي لدى المعلمين، وتمثلت أبرز نتائج الدراسة في وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة إحساس المعلم المنخفضة المستوى بفعاليته الذاتية، وبين درجة الاحتراق النفسي لدى المعلم، مما يشير إلى أن فعالية المعلم الذاتية المنخفضة المستوى تعتبر مؤشراً سابقاً للاحتراق النفسي

وعمدت دراسة سكالفيك (*Skaaluik,2009*) إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية للمعلمين واستكشاف العلاقات بين تصور المعلمين لسياق المدرسة وكفاءة المعلم الذاتية وكفاءة المعلم المتراكمة، والاحتراق لدى المعلم والرضا الوظيفي للمعلم، ومعتقدات المعلمين.

وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٢٢٤٩) من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة في النرويج، واستخدمت في الدراسة مقاييس الكفاءة الذاتية المتمثلة في مقياس كفاءة المعلم الذاتي متعددة الأبعاد ومقياس فعالية المعلم المتراكمة ومقياس السيطرة الخارجية، وبينت نتائج الدراسة أن السيطرة الخارجية ترتبط سلباً وبشكل ضعيف مع كل من الأبعاد الستة للكفاءة الذاتية ومع الفعالية التراكمية، بينما كانت كفاءة المعلم التراكمية ترتبط إيجابياً وباعتدال مع الأبعاد الستة لكفاءة المعلم الذاتية، وترتبط كفاءة المعلم الذاتية سلباً مع بعدي الاحتراق النفسي (الإجهاد العاطفي وتبدد الشخصية).

هدفت دراسة مكينزي (*McKenzie, 2009*) إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي، وضغوط العمل، وآلية التعامل الفكاهي مع الضغوط التنظيمية لدى المعلم، وطبق الدراسة على عينة من معلمي المدارس الثانوية في الضواحي الجنوبية من شيكاجو - الينوي في الولايات المتحدة الأمريكية قوامها (٣٠٦) معلمين ومعلمات، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس لجمع بياناتها، تمثلت بمقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، ومقياس ضغوط العمل، ومقياس أنماط الفكاهة لدى المعلم، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة إحساس المعلم بضغوط العمل وبين

درجات إحساسه العالي بالإجهاد العاطفي، وتقديره المنخفض للذات، وإحساسه المتدني بالإنجاز الشخصي، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين الضغوط التنظيمية العالية المستوى والاحتراق النفسي لدى المعلمين تعزى إلى ألية التعامل الفكاهي مع الضغوط التنظيمية، إذ لم يحقق المعلمون الذين يتعاملون بأسلوب فكاهي مع الضغوط التنظيمية مستويات أقل في درجة إحساسهم بالاحتراق النفسي، مقارنة بنظرائهم الذين لا يستخدمون هذه الآلية الفكاهية في التعامل مع ضغوطهم التنظيمية ضمن فئة المعلمين الذين كان لديهم شعورٌ عالٍ بالضغوط التنظيمية.

وهدفت دراسة (*Childs & Stoeber, 2010*) إلى الكشف عن أثر الفروق الفردية بين الأفراد من حيث التوجه نحو الذات، التوجه نحو الآخرين، والكمال الاجتماعي في درجة إحساسهم بالاحتراق النفسي، ودرجة مشاركتهم في المنظمة، وطبقت الدراسة على عينة من الموظفين العاملين في منظمات الأعمال البريطانية في منطقة كنت قوامها (١٠٦) أفراد، بواقع (٤٠) موظفاً، و (٦٦) موظفة، واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاك *Maslach* للاحتراق النفسي، ومقياس المشاركة في العمل لأوترويش *Utrech*، ومقياس الأبعاد المتعددة للكمال *Multidimensional Perfectionism Scale* لهويت وفليت (*Hewitt & Flett*)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات الموظفين على المظاهر الثلاثة الرئيسة للاحتراق النفسي (الإجهاد، والسخرية، والفعالية المنخفضة) تعزى إلى درجة توجههم نحو الكمال، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الموظفين على الأبعاد الرئيسة الثلاثة للمشاركة في العمل (الحماس، والتفاني، والانهماك)، تعزى إلى درجة توجههم نحو الكمال، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين شعور الموظفين العالي بالإجهاد العاطفي، وتقديرهم السلبي للذات، وشعورهم المتدني بالإنجاز الشخصي، مما يعني أنَّ الفروق الفردية بين الموظفين في درجة توجههم نحو الكمال تعتبر من العوامل المؤثرة في تشكيل درجة شعورهم بالاحتراق النفسي، ودرجة مشاركتهم في العمل.

٣ - الدراسات السابقة المتعلقة بالالتزام التنظيمي:

هدفت دراسة ريمز وسبنسر (*Reames & Spencer, 1998*) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ثقافة المدرسة المتوسطة، ومستوى شعور المعلمين بفعاليتهم التعليمية، ومستوى التزامهم التنظيمي في مدارسهم، وقد استخدمت الدراسة عدداً من المقاييس منها مقياس الالتزام التنظيمي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٧٥) معلماً ومعلمة، يعملون في (٤٠) مدرسة متوسطة أمريكية حضرية وريفية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين الدرجة الكلية لبنية ثقافة المدرسة ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين جميع أبعاد ثقافة المدرسة التنظيمية وبين التزام المعلمين التنظيمي.

وعمدت دراسة لوك وكرافورد (*Lok & Crawfor, 2001*) إلى كشف العلاقة بين الثقافة التنظيمية العامة والفرعية للمنظمة وبين الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي لدى الموظفين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥١) ممرضة يعملن في تسعة مستشفيات ضخمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وبينت نتائج الدراسة أنّ الثقافة الفرعية لجناح المستشفى، الذي تعمل فيه الممرضات يتمتع بقدرة تنبؤية بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى الممرضات، أكثر مما تتمتع به الثقافة التنظيمية العامة للمستشفى، وعدم وجود أثر كبير لمتغير الرضا الوظيفي في التزام الممرضات التنظيمي، وأنّ أسلوب قيادة رئيس الجناح البيروقراطي له أثر عكسي في التزامهن التنظيمي.

وهدفت دراسة ووتشي وزملائها (*Wu Chee, 2001*) إلى تعرف العلاقة بين قيم الثقافة التنظيمية وبين الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي لدى موظفي المؤسسات الصناعية الكبرى في تايوان، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٢٧) فرداً، وكشفت نتائج الدراسة أنّ قيم احترام الناس، والابتكار، والاستقرار، والعدوانية كان لها أثر كبير في الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى الموظفين، وفي ميلهم للبقاء في المنظمة، وفي سلوك تبادل المعلومات مع الآخرين، كما بينت النتائج أنّ قيم الثقافة التنظيمية للمنظمة تلعب دوراً كبيراً في تحقيق التوافق بين الموظف ومنظمته، وفي تشكيل أفضلياته.

كما سعت دراسة الحجري (٢٠٠٢) إلى تعرف واقع الالتزام التنظيمي لدى القيادات الوسطى في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، وعلاقته ببعض الخصائص الشخصية، والعوامل التنظيمية، وطبقت الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (١٣٨) فرداً، وبينت نتائج الدراسة شيوع الالتزام العاطفي والأدبي (الأخلاقي) بدرجة مرتفعة لدى مجتمع الدراسة، وعدم وجود أثر للخصائص الشخصية في أبعاد التزام المديرين التنظيمي، ووجود أثر جوهري للعوامل التنظيمية الخاصة بمكان العمل، والمستوى الوظيفي في أبعاد الالتزام التنظيمي لأفراد الدراسة.

وعمدت دراسة النوباني (٢٠٠٣) إلى تعرف العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين، واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي، ومستوى التزامهم التنظيمي من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٩) مدير تربية، ومشرف تربوي، ومدير مدرسة يعملون في أربع عشرة مديرية من مديريات التربية والتعليم في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الالتزام التنظيمي عند القادة التربويين كان متوسطاً فضلاً عن وجود علاقة جوهرية إيجابية بين اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي.

وسعت دراسة العمري (٢٠٠٤) إلى اختبار نموذج سببي في فحص أثر كلٍ من الالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي، وضغوط العمل في الأداء الوظيفي، والفاعلية التنظيمية في المنظمات السعودية العاملة في القطاع المصرفي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦١١) موظفاً من العاملين في البنوك السعودية، وبينت نتائج الدراسة أن التزام الموظفين التنظيمي يتأثر بصراع الدور، وغموضه.

كما هدفت دراسة العظامات (٢٠٠٦) إلى التعرف إلى درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن، وعلاقتها بالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم في تلك المديريات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٦٤) رئيس قسم، موزعين على ثلاثة أقاليم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام وبين رضاهم الوظيفي الكلي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم وبين الالتزام التنظيمي الكلي لرؤساء الأقسام.

وسعت دراسة آدي وزملائها (*Addae, et,al., 2006*) إلى الكشف عن العلاقات بين الدعم التنظيمي، والتعاقد النفسي، والالتزام التنظيمي العاطفي لدى الموظفين، فضلاً عن تعرف أثر خرق التعاقد النفسي - كمتغير وسيط - في العلاقة بين الالتزام العاطفي، ودوران العمل، وطبقت الدراسة في مؤسسات ترينيداد وتوباغو الإعلامية، الواقعة في منطقة البحر الكاريبي شمال أمريكا، وبينت نتائج الدراسة أن التزام الموظفين العاطفي يتأثر بتصوراتهم المتصلة في الدعم التنظيمي المقدم لهم في منظمتهم، وأن الالتزام العاطفي للموظفين يسهم في خفض درجة نيتهم بترك العمل، وأنّ الموظفين الذين يتمتعون بالتزام عاطفي عالي المستوى، أكثر عرضة إلى التفكير بترك العمل في منظمتهم في حالة تعرضهم إلى أي خرق للتعاقد النفسي بينهم وبين منظمتهم، وعدم وجود علاقة قوية للتعاقد النفسي والالتزام العاطفي لدى الموظفين.

هدفت دراسة سيزجن (*Sezgin, 2009*) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الالتزام التنظيمي والصلابة النفسية لدى معلمي المدارس الأساسية العامة في تركيا من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية للمعلمين، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية العامة في مدينة أنقرة قوامها (٤٠٥) أفراد، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار لبيانات الدراسة إمكانية التنبؤ بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الأساسية العامة التركية في ضوء معرفة درجة صلابتهم النفسية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين صلابة المعلم النفسية وبين مكونين اثنين من مكونات الالتزام التنظيمي، المتمثلين بالالتزام القائم على التماثل *Identification*، أو ما يعرف بالهوية المشتركة بين المعلم ومدرسته، والالتزام القائم على الاستيعاب *Internalization*، ووجود علاقة ارتباطية سلبية قوية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين صلابة المعلم النفسية وبين الالتزام التنظيمي القائم على الإذعان *Compliance*، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات الالتزام التنظيمي القائم على التماثل والاستيعاب لدى المعلمين تعزى إلى جنس المعلم، وسنوات الخبرة التعليمية.

أظهرت دراسة تاطلح وآخرين (*Tatlah, et, al.,2011*) أن أحد العوامل الهامة التي تؤثر على تصور وجود الالتزام التنظيمي هو السلوك القيادي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ١٥٠ من العاملين في مهنة التعليم في الباكستان، واستخدمت في الدراسة مقاييس لقياس السلوك القيادي والالتزام التنظيمي للمعلمين، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية قوية بين السلوك القيادي والالتزام التنظيمي للمهنيين في حقل التعليم، وتبين أيضاً من خلال تحليل الانحدار بأن هناك تأثيراً كبيراً للسلوك القيادي على الالتزام التنظيمي، ووجد بأن نمط هيكل السلوك القيادي يرتبط سلباً مع الالتزام التقاربي بينما يرتبط إيجابياً مع الالتزام المتبادل، لكن هذا ليس له علاقة مع تحديد الالتزام.

» التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يُلاحظ أن نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالمناخ الأخلاقي قد بينت شيوع الأنواع الستة للمناخ الأخلاقي، المطروحة في نموذج فكتور وكولين بصور متباينة في مختلف المنظمات التي طبقت فيها تلك الدراسات، بالرغم مما بينها من تباين ثقافي وتنظيمي، فضلاً عما كشفته العديد من الدراسات في هذا السياق من وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين المناخ الأخلاقي، وبين بعض المتغيرات التنظيمية، لعلّ أبرزها السلوكات المنحرفة غير الأخلاقية للموظفين، والضغوط التنظيمية، والالتزام التنظيمي بنوعيه العاطفي والاستمراري، إضافة إل ما كشفته نتائجها من تباين في تصورات الأفراد لأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في منظماتهم أو أقسامهم الإدارية، تعود أسبابه إلى عوامل شخصية كسنوات الخبرة، ومستوى الوعي بسياسيات المنظمة الأخلاقية، وقواعد السلوك المهني المعتمدة في منظمتهم، بينما تمثلت أبرز العوامل التنظيمية المؤثرة في هذه التصورات في القيم التي تركز عليها ثقافة المنظمة، ونمط قيادتها.

كما يلاحظ أن نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالاحتراق النفسي قد كشفت وجود علاقة إيجابية بين مستويات الاحتراق النفسي المرتفعة الدرجة لدى المعلمين وبين كلٍ من أسلوب الإشراف غير المتعاون، ونمط القيادة التسلطي الذي يحد من المشاركة في صنع

القرارات، وتدني مستوى البيئة المدرسية، وضغوط العمل المتصلة بمهنة التعليم وصراع الدور وغموضه، وسوء تأقلم المعلم مع ضغوط العمل، وأن مستويات الاحتراق النفسي العالية الدرجة قد ارتبطت سلبياً بنمط القيادة التحويلية، كنمط مفعم بالعديد من القيم والممارسات الأخلاقية، بينما تمثلت أبرز آثار إحساس المعلمين بالاحتراق النفسي التي كشفتها نتائج هذه الدراسات بمعاناتهم من مشكلات جسدية ونفسية، وتغيبهم عن العمل، ورغبتهم بترك مهنة التعليم، وتدني مستوى نوعية حياتهم الشخصية.

أما فيما يتعلق بنتائج مجمل الدراسات التي اهتمت بالمتغيرات ذات العلاقة بالالتزام التنظيمي، فيلاحظ أنها قد بينت أن مستوى التزام الأفراد التنظيمي يتأثر بمجموعة من العوامل التنظيمية والشخصية، إذ إنه يتأثر على صعيد العوامل التنظيمية، بكلٍ من ثقافة المنظمة (الكلية والفرعية) بمختلف أبعادها وقيمها، ورضا الأفراد الوظيفي، ودرجة ممارسة المديرين للسلوك القيادي، والقيادة البيروقراطية، والدعم التنظيمي، والضغوط التنظيمية المتعلقة بصراع الدور وغموضه، بينما تمثلت أبرز الآثار الإيجابية للالتزام التنظيمي التي كشفتها نتائج تلك الدراسات بزيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين، ورفع مستوى اتجاهاتهم الإيجابية نحو التغيير التنظيمي، وخفض معدل دوران العمل في المنظمة.

ولعلّ أبرز ما استفادة الباحث من إطلاعه على الدراسات السابقة المتصلة بدراسته الحالية، يكمن في زيادة وعيه بالعديد من الجوانب المتصلة بموضوعها، وبيان أهمية متغيراتها في فعالية أداء المنظمة التربوية، وهذا ما ساعده على تحديد مشكلتها، وتحليل عناصرها، فضلاً عما هيأه له هذا الإطلاع، من تعرف الطرق والإجراءات المتبعة فيها، من حيث أدواتها، وطرق اختيار عيناتها، ومعالجاتها الإحصائية لبياناتها.

وتجدر الإشارة هنا إلى تقاطع العديد من الدراسات السابقة، المستعرضة من حيث بعض الجزئيات، كالمتغيرات التي تنطوي عليها مشكلاتها، والمنهج المسحي الارتباطي المستخدم فيها، والاعتماد على الاستبانات كأدوات رئيسة لجمع بياناتها، فضلاً عن معالجاتها الإحصائية لبياناتها.

بيد أن التباين الرئيس بين هذه الدراسات السابقة والدراســة الحالية، ينبثق من تناولها للعلاقة بين المناخ الأخلاقي وكلٍ مــن الاحتراق النفسي، والالتــزام التنظيمي ضمن أبعاد موضوعية وزمانية ومكانية مغايرة لغالبية تلك التي تضمنتها تلك الدراســات، كونها طبقت في مستوى الإدارة الوسطى للإدارة التربوية، وتناولها لواقع المناخ الأخلاقي - كمفهوم ناشئ حديثاً في الأدب الإداري - في هذا المســتوى التنظيمي في النظام التربوي الأردني، وكشــف علاقته بالاحتراق النفــسي والالتزام التنظيمي فضلاً عن تطبيقها في بيئــة ثقافية عربية تتمتع بخصائص مغايرة للبيئات الغربية والآســيوية التي طبقت فيها غالبية تلك الدراسات، وهذا ما يشــكل بحد ذاته أبرز أسباب تميز الدراســة الحالية وتعتبر هذه الدراســة إضافة للمكتبة التربوية العربية، كونها ســتثري المعرفة العلمية المتعلقة بهذا المتغــير التنظيمي الحديث، الذي تندر الدراسات العربية السابقة حوله.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لطريقة الدراسة، والإجراءات المتبعة فيها لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، وذلك من خلال عرض منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والإجراءات المعتمدة في اختيار أفرادها، والأداة المستخدمة في جمع بياناتها، والإجراءات المتبعة في التحقق من صدق وثبات المقاييس المتضمنة فيها، إضافة إلى بيان متغيراتها، وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها من أجل التوصل إلى نتائجها، وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

« منهج الدراسة:

انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث التربوي، باعتماد الاستبانة وسيلة لجمع بياناتها من أجل تحقيق هدفها في التعرف إلى أنماط المناخ الأخلاقي وعلاقتها بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، وذلك استناداً إلى ما يشكله هذا المنهج من طريقة مناسبة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات يصعب ضبطها، والسيطرة عليها في الواقع الميداني.

« مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام الذكور في مديرات التربية والتعليم وعددها (٤٠) مديرية في الأردن للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١، البالغ عددهم تبعاً لواقع المديريات (٧٣٠) رئيس قسم حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم، ويعود السبب في اقتصار مجتمع الدراسة الحالية على رؤساء الأقسام الذكور في هذه المديريات لأنهم يشكلون ما نسبته (٩١.٩٪) من مجموع رؤساء أقسامها الكلي والبالغ (٧٩٩) فرداً، والملحق رقم (٦) يوضح ذلك.

» عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) رئيس قسم من رؤساء الأقسام الإدارية والفنية الذكور العاملين في جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن بطريقة العينة العشوائية البسيطة. أما الإجراءات المتبعة في اختيار أفراد هذه العينة فقد تمثلت فيما يأتي:

١- تم توزيع مديريات التربية والتعليم البالغ مجموعها (٤٠) مديرية وفق ثلاثة أقاليم رئيسة هي: إقليم الشمال، وإقليم الوسط، وإقليم الجنوب إذ بلغ مجموع مديريات التربية والتعليم في إقليم الشمال (١٢) مديرية، وفي إقليم الوسط (١٧) مديرية، وفي إقليم الجنوب (١١) مديرية.

٢- تم حصر إعداد رؤساء الأقسام الذكور وكان عددهم (٧٣٠) رئيس قسم وهذا العدد يشكل ما نسبته (٩, ٩٠٪) من مجتمع الدراسة.

٣- تم اختيار كافة مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

٤- تم أخذ ٥٠٪ من أعداد رؤساء الأقسام لكل مديرية من المديريات، وأن لا يقل عدد رؤساء الأقسام المشاركين في عينة الدراسة من كل مديرية عن عشرة أفراد وعليه فقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة (٤٠٠) رئيس قسم اخضعوا إلى الإجابة عن استبانة الدراسة.

٥- تمّ استرجاع الاستبانات من رؤساء الأقسام في كل مديرية من المديريات وكانت نسبة الإرجاع ١٠٠٪ ويعود السبب في ذلك إلى كون الباحث بنفسه قام بتوزيع الاستبانات واسترجعها في كافة مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

» أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الممثل بتعرف أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم وعلاقتها بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام هذه المديريات، ولغايات جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث استبانة مؤلفة من جزأين رئيسين، تمثلا بجزء البيانات الديمغرافية، وجزء المقاييس الخاصة بالمتغيرات

الرئيســة المتضمنة في مشــكلتها، وهي: المناخ الأخلاقــي، والاحتراق النفــسي، والالتزام التنظيمي وقد اشتمل جزء البيانات الديمغرافية في الاســتبانة على المعلومات المتعلقة برئيس القسم وهي (مؤهله العلمي، سنوات خبرته) بينما اشــتمل جزء المقاييس الخاصة بمتغيرات مشكلة الدراسة على الصور المعربة في هذه الدراسة للمقاييس الثلاثة الآتية:

١- مقياس المناخ الأخلاقي للمنظمة المســتل من اســتبانة (فكتور وكولن *Victor & Cullen*) المطورة عام ١٩٨٧.

٢- مقياس الاحتراق النفسي (لماســلاك *Maslach*) والمعرب سابقاً من الباحث كمال دواني (١٩٨٩)، ومقابلة وسلامة (١٩٩٣).

٣- مقياس الالتزام التنظيمي الــذي طوره الباحث لأغراض هذه الدراســة في ضوء الأدب النظري المتعلق بهــذا المفهوم التنظيمي، والمقاييس الســابقة المطوّرة حوله. معتمداً على مقياس بورتــر *Porter* والذي تكون من خمس عــشرة فقرة وكذلك اعتمد الباحث مقياس ميلر والــن *Mayer and Allen* المطور عام ١٩٩١، والذي تكون من أربع وعشرين فقرة.

وفيما يأتي عرضٌ مفصــلٌ للمقاييس الثلاثة المتضمنة في اســتبانة الدراســة، من حيث أبعادها، وفقراتها، والتدريج المعتمد في الدراســة الحالية لاستجاباتها، والأوزان المعطاة لكل اســتجابة في هذا التدريج، والإجــراءات المتبعة في تعريب بعض هذه المقاييس في الدراســة الحالية، والتحقق من دقة هذا التعريب، فضلاً عن قيم معامــلات ثبات الصور العربية لهذه المقاييس في هذه الدراسة، والكيفية التي استخرجت بوساطتها هذه القيم.

» أولاً: مقياس المناخ الأخلاقي *Ethical Climate*:

افترض فيكتــور وكولن، وفقاً لطبيعة المنــاخ التنظيمي، أنّ أفضــل طريقة لفهم المناخ الأخلاقي للمنظمة، هــو ان تطلب من الناس الذين يعملون فيهــا أن يعبروا عن تصوراتهم حوله، من خلال مجموعة من الفقرات التي تصــف الأجواء الأخلاقية التي تزاول فيها المهام الخاصة بالوظائف المختلفة على المستوى الفردي أو الجماعي، ومن هنا، فقد طورا عام ١٩٨٧

استبانة مكونة من ست وعشرين فقرة لقياس التصورات الوصفية لدى الأفراد العاملين في المنظمة، أو إحدى وحداتها التنظيمية الفرعية حول الكيفية التي يتم التعامل فيها مع القضايا الأخلاقية في منظمتهم، او وحدتهم التنظيمية.

وبالرغم من انتشار استخدام هذه الأداة على نطاق واسع في مختلف البحوث التنظيمية، وذلك انطلاقاً مما حققته من مستويات عالية من الصدق والثبات على مدى البحوث التي طبقت فيها، إلا أنه ولتحقيق المزيد من الصدق والدقة لهذه الاستبانة، عمد كولين وفكتور وبرونسون عام ١٩٩٣ على توسيع عدد فقراتها الى ست وثلاثين فقرة، تتم الاستجابة عنها وفق مقياس تدريجي مكون من ست نقاط يصف من خلاله المستجيب عن الاستبانة، مدى توافر الحالة التي تنطوي عليها كل فقرة في منظمته، أو وحدته التنظيمية الفرعية التي يعمل فيها، دون أن يطلب منه التعبير عن تقييمه الشخصي لمدى صحة أو خطأ هذه الحالة، مما يعني أن الأداة وصفية في طبيعتها، وليست تقييمه.

ويستند هذا المقياس إلى مقياس (فكتور وكولن *Victor & Cullen*) والذي انطلقا فيه من وجهة نظر (شنايدر *Schneider*) والتي تفترض وجود عدة أنواع من المناخات في المنظمة الواحدة، وقد طوراه عام ١٩٨٧ ويتكون المقياس من ستة أنماط وهي:

١- المناخ المهني *Professional Climate*.

٢- مناخ الرعاية *Caring Climate*.

٣- المناخ القانوني *Rules Climate*.

٤- المناخ النفعي *Instrumental Climate*.

٥- مناخ الكفاءة *Efficiency Climate*.

٦- المناخ الاستقلالي *Independence Climate*.

ويتكون كل نمط من الأنماط الستة من عدد من الفقرات المعبرة عن هذا النمط وتبلغ فقرات هذا المقياس بشكل عام (٣٤) فقرة، وذلك تبعاً لما هو موضح في الجدول (١) المبين تالياً.

الجدول (١)

توزيع فقرات مقياس المناخ الأخلاقي "مقياس فكتور وكولن"

حسب نمط المناخ الأخلاقي وعدد الفقرات

نمط المناخ الأخلاقي	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
المناخ المهني	٣	١، ٢، ٣
مناخ الرعاية	١١	٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤
المناخ القانوني	٦	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠
المناخ النفعي	٦	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦
مناخ الكفاءة	٤	٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠
المناخ الاستقلالي	٤	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤

وتوزعت الاســتجابة عن فقرات هذا المقياس في الدراسة الحالية وفق تدرج مكون من خمسة مستويات هي: أوافق بشدة، أوافق، لست متأكداً، لا أوافق، لا أوافق بشدة، وأعطيت كل استجابة من هذه الاستجابات الخمس درجات محددة وفق ما هو موضح في الجدول (٢) المبين تالياً.

الجدول (٢)

تدرج الاستجابة عن مقياس المناخ الأخلاقي وأوزانها

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لست متأكداً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

صدق مقياس المناخ الأخلاقي:

يتمتع المقياس بصيغته الأصلية باللغة الإنجليزية بدرجة موثوقة في صدق محتواه والذي توصل إليه واضعو المقياس فكتور وكولن (*Victor & Cullen*) بنسخته المطورة عام ١٩٨٧ عند تطويرها من خلال إجرائهما لدراسات استطلاعية ميدانية لتحديد الأنماط والفقرات، فضلاً عن تحققهما من صدق فقراته من خلال عرضه على مجموعة من المختصين في ميدان الإدارة التربوية واعتماد الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (٨٠٪ فأكثر)، وكذلك اعتماده من قبل باحثين آخرين وفي قطاعات مختلفة وفي بلدان متعددة.

ونظراً لتعريب مقياس المناخ الأخلاقي في هذه الدراسة من أجل تطبيقه على أفراد عينة الدراسة من رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، فقد تم التحقق من صحة ودقة ترجمة صيغته العربية وسلامة التكييف المجرى على الصياغة اللغوية لفقراته لمواءمتها مع البيئة التربوية في مديريات التربية والتعليم الأردنية من خلال الإجراءات الآتية:

١- قام الباحث بترجمة فقرات المقياس، جنباً إلى جنب مع تكليف مختصين اثنين في اللغة الإنجليزية لترجمة فقرات المقياس للغة العربية بصورة منفردة بهدف التوصل إلى صيغة عربية أولية لفقرات المقياس تبعاً لدرجة التوافق بين الصيغ الثلاث للترجمة.

٢- عرض الصيغة العربية الأولية للمقيــاس على مختصين اثنين في الترجمة لتدقيق صحة تعريبه، مقارنة بصيغته الأصليــة باللغة الإنجليزية، وتقديم اقتراحاتهما بشأنه ومن ثم أجريت التعديلات على الصيغة العربية الأولية للمقياس التي اتفقا على تعديلها.

٣- عرض الصورة العربية شــبه النهائية للمقياس، مرفقة بصيغته الأصلية باللغة الإنجليزية على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية في جامعة عمان العربيــة وجامعة الشرق الأوســط وجامعة العلوم الإســلامية العالمية وجامعة آل البيــت وجامعة جرش الأهليــة قوامهــا (١٠) محكمين لإبداء ملاحظاتهم بشــأن صحة ترجمته ودقة الصياغــة اللغوية لفقراتــه وترجمتها العربية الأولية في هذه الدراســة كما عرضت على الســادة المحكمين كما وبين الملحق (٢) أسماء السادة المحكمين.

٤- إعداد الصورة العربية النهائية للمقياس تبعاً للتعديلات المقترحة من الســادة المحكمين إذ اعتمد الباحث في هذه الصورة الفقرات التي حازت على موافقة (ثمانية محكمين فأكثر) عــلى صياغتها، بينما أجريــت التعديلات على الصيغ العربية للفقرات التــي اتفق (أربعة محكمين فأكثر) عــلى تعديلها، فضلاً عن الأخذ بالمفردات، أو العبــارات المقترحة في هذا التعديــل، ويتضمن الملحق (٣) الصورة المعربة النهائية للمقياس في هذه الدراسة كما وردت في استبانتها المطبقة على أفراد عينتها.

٥- تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي.

ثبات مقياس المناخ الأخلاقي *Ethical Climate*:

بالرغم مما حققه مقياس المناخ الأخلاقي بصورته المنقحــة عام ١٩٨٧ من قيم موثوقة في درجات ثباته المستخرجة من واضعيه، إلاّ أنه ولمزيد من التحقق من ثبات المقياس بصيغته المعربة في هذه الدراسة استخدم الباحث طريقتي الاختبار، وإعادة الاختبار *test – Re –test*

وفق معادلة ارتباط بيرسون، والاتساق الداخلي لمجالات المقياس، وفق معادلة كرونباخ ألفا وذلك من خلال تطبيقه لمرتين متتاليتين بفاصل زمني مقداره (١٤) يوماً بين التطبيقين - على عينة استطلاعية من مجتمع الدراســة من خارج عينتها قوامها (٢٠) فرداً من رؤساء الأقسام تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أربعة مديريات تربية وتعليم (عمان الخامسة، عمان الرابعة، عمان الثالثة، عمان الثانية) إذ تم اســتخراج معاملات الثبات الكليــة، والفرعية لأنماط المناخ الأخلاقي الســت اســتناداً للدرجات الكلية، والفرعية التي حصل عليها أفــراد هذه العينة في التطبيقين الأول والثاني، كما اســتخدمت الدرجات التي حصل عليها أفــراد هذه العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول للمقياس في اســتخراج معاملات الاتساق الداخلي لمجالاته الســت وفق معادلة كرونباخ ألفا وبين الجدول (٣) الموضح فيما يــأتي قيم معاملات الثبات الفرعية لمجالات المقياس وفق هاتين الطريقتين، ومعامل الثبات الكلي للمقياس وفق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

الجدول (٣)

قيم معاملات الثبات الفرعية والكلية لمقياس المناخ الأخلاقي

وفق طريقتي الاتساق الداخلي والاختبار - وإعادة الاختبار

نمط المناخ	الاتساق الداخلى كرونباخ ألفا	الاختبار - إعادة الاختبار معامل الارتباط بيرسون
المناخ المهنى	٠,٩٠	٠,٩٣
مناخ الرعاية	٠,٨٦	٠,٨٨
المناخ القانونى	٠,٧٥	٠,٧١
المناخ النفعى	٠,٨٤	٠,٨٢
مناخ الكفاءة	٠,٨٠	٠,٨٦
المناخ الاستقلالى	٠,٩١	٠,٩٠
الدرجة الكلية		٠,٩٣

» ثانياً: مقياس الاحتراق النفسي لماسلاك *Maslach*:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي *Maslach Burnout Inventory. MBi* المعرب سابقاً من قبل عدد من الباحثين منهم (كمال دواني وأنمار الكيلاني وخليل عليان) وقد أطلع الباحث على عدد من الدراسات التي استخدمت هذا المقياس مثل (دراسة البتال (٢٠٠٠)، العضايلة (١٩٩٠) دردير (٢٠٠٧)، عودة (١٩٩٨) وذلك للإثراء في هذا المجال.

وقد صمم هذا الاختبار ليقيس ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي:

١- الإجهاد الانفعالي.

٢- تبلد الشعور والأحاسيس.

٣- نقص الشعور في الإنجاز.

وقد تكون الاختبار في صورته الأصلية من (٢٢) فقرة متصلة بشعور الفرد نحو مهنته وقد بني المقياس على شكل عبارات تسأل عن مشاعر أو اتجاهات الفرد نحو مهنته ويطلب من المفحوص أن يستجيب مرتين لكل فقرة من فقرات الاختبار مرة تدل على تكرار الشعور وأخرى تدل على شدته، وقد درجت الاستجابات التي تدل على تكرار الشعور من (٠-٦) أما الاستجابات التي تدل على شدة الشعور فقد درجت من (٠-٧) ولتفسير الدرجات الفرعية التي تمثل الأداء على الأبعاد المختلفة صنفت إلى درجات احتراق نفسي ما بين العالية والمعتدلة والمتدنية ويلاحظ أن ارتفاع الدرجات في البعدين الأول والثاني يدل على ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي بينما في البعد الثالث يدل ارتفاع الدرجات على تدني الاحتراق النفسي، وقد اعتمد الباحث مستويات الاحتراق النفسي على تكرار وشدة مقياس ماسلاك لمقارنته بنتائج دراسته وهي كالآتي: يكون الإجهاد الانفعالي عالياً إذا كان تكراره (٣٠) فما فوق وشدته (٤٠) فما فوق ويكون متوسطاً إذا كان تكراره من (١٨-٢٩) وشدته من (٢٦-٣٩)، ويكون متدنياً إذا كان تكراره من (٠-١٧) وشدته من (٠-٢٥) أما البعد الثاني تبلد المشاعر فيكون عالياً إذا كان تكراره

(١٢) فما فوق وشـــدته (١٥) فما فوق ويكون متدنياً إذا كان تكراره من (١٧) وشدته من (٠-٢٥). أما البعد الثالث نقص الشـعور في الإنجاز فيكون عالياً إذا كان تكراره (٤٠) فما فوق وشدته (٤٤) فما فوق ويكون متوسطاً إذا كان تكراره من (٣٤-٣٩) وشدته من (٣٧-٤٣) ومتدنياً إذا كان تكراره من (٠-٣٣) وشدته من (٠-٣٦).

وقد اعتمد الباحث على مزاوجة عدد من الترجمات لهذا المقياس من خلال إطلاعه على عدد من الدراسات بخصوص هذا الموضوع.

صدق مقياس الاحتراق النفسي:

تتمتع الصــورة الأصلية لمقياس الاحـــتراق النفسي بدرجة موثوقــة في صدق محتواها وصدقها البنائي إذ استندت المربية ماسلاك إلى ما أجري من دراسات ميدانية حول موضوع الاحتراق النفسي، فضلاً عن أن عدداً من الباحثين قاموا بتعريبه واســتخدامه في دراســاتهم وهذا يدل على أن المقياس موثوق به.

ولقد قام الباحــث زيادة في التأكيــد بعرضه على مجموعة مــن المحكمين المختصين في العلوم التربوية في جامعة عمان العربية، وجامعة الشرق الأوســط وجامعة العلوم الإسلامية العالمية وجامعة آل البيت وجامعة جرش قوامها (١٠) محكمــين لإبداء ملاحظاتهم وتقديم تعديلاتهم المقترحة بشأنها.

ثبات مقياس الاحتراق النفسي:

رغم تمتع مقيــاس الاحتراق النفــسي بالثبات ســواء أكان بصورتــه الأصلية أم بالصور المعربة ولكــن الباحث زيادة في التأكيد اســتخدم طريقتــي الاختبار - وإعادة الاختبار *Test - Retest* وفق معادلة ارتباط بيرســون، والاتســاق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وذلك من خــلال تطبيقه لمرتين متتاليين بفاصل زمنــي مقداره (١٤) يوماً بين التطبيقين على عينة اســتطلاعية من مجتمع الدراســة من خارج عينتها قوامها (٢٠) فرداً من رؤساء الأقسام تم اختيارهم بطريقة عشــوائية من أربع مديريات تربية وتعليم

(عمان الخامسة، عمان الرابعة، عمان الثالثة، عمان الثانية) إذ تم استخراج معاملات الثبات الكلية، والفرعية لأبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة اســتناداً إلى الدرجات الكلية والفرعية التي حصل عليها أفراد هــذه العينة في التطبيقين كما اســتخدمت الدرجات التي حصل عليها أفراد هذه العينة الاســتطلاعية في التطبيق الأول للمقياس في استخراج معاملات الاتساق الداخلي لأبعاده الثلاثة وفق معادلة كرونباخ ألفا وبين الجدول (٤) الموضح فيما يأتي قيم معاملات الثبات الفرعية لأبعاد المقياس وفق هاتين الطريقتين، ومعامل الثبات الكلي للمقياس وفق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

الجدول (٤)

قيم معاملات الثبات الفرعية والكلية لمقياس الاحتراق النفسي

وفق طريقتي الاتساق الداخلي والاختبار – وإعادة الاختبار

البُعد	الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا	الاختبار – إعادة الاختبار معامل الارتباط بيرسون
الإجهاد الانفعالي	٠,٨١	٠,٧٦
تبلد المشاعر	٠,٧٧	٠,٨٤
نقص الشعور بالإنجاز	٠,٨٢	٠,٩٢
الدرجة الكلية		٠,٩١

» ثالثاً: مقياس الالتزام التنظيمي *Organizational Commitment Scale*:

تم تعريب مقياس الالتزام التنظيمي والذي بناه بورتر وسميث عام ١٩٧٠ (*Porter & Smith*) وقد استخدمه عدد من الباحثين ففي عام ١٩٧٤ استخدمه مودي وبورتر ودبلين (*Mowday & Porter & Dublin*) وكذلك استخدمه عام ١٩٧٥ بورتر وكرامبون وسميث (*Porter & Crampon& Smith*) واستخدمه عام ١٩٧٧ ستيرز وسبنسر (*Steers & Speneer*) ويتكون المقياس من (١٥) فقرة، وكذلك تم تعريب مقياس الالتزام التنظيمي (لميلر والن ١٩٩٠ *Meyer & Allen*) وبعد ذلك قام الباحث بدمج المقياسين معاً واستل منهما (٢١) فقرة معبرة عن الالتزام التنظيمي ضمن ثلاثة أبعاد كما هو موضح في الملحق (٣).

صدق مقياس الالتزام التنظيمي:

تتمتع الصورة الأصلية لمقياس الالتزام التنظيمي بدرجة موثوقة في صدق محتواها وصدقها البنائي سواء في مقياس بورتر أم في مقياس ميلر والن إذ استند واضعو المقياس خلال تطويرهم لأبعاد المقياس، ومجالاته وفقراته إلى ما أجري من دراسات ميدانية حول موضوع الالتزام التنظيمي.

ونظراً لتعريب المقياسين فقد تم التحقق من صحة ودقة ترجمة الصورة العربية لكل مقياس، وسلامة التكييف المجرى على الصياغة اللغوية لفقراته لمواءمتها مع البيئة التربوية لمديريات التربية والتعليم في الأردن من خلال الإجراءات الآتية:

١- قام الباحث بترجمة فقرات المقياسين جنباً إلى جنب مع تكليف مختصين اثنين في اللغة الإنجليزية لترجمة فقرات المقياسيين للغة العربية بصورة منفردة بهدف التوصل إلى صيغة عربية أولية لفقرات المقياسين.

٢- عرض الصيغة العربية الأولية لكل مقياس على عدد من المشرفين التربويين ومشرفي اللغة الإنجليزية بعدد من مديريات التربية والتعليم.

٣- بعد ذلك قام الباحث بدمج (٢١) فقرة من المقياسين موزعة على الأبعاد الثلاثة.

٤- عرض المقياسيين بصورتها الجديدة وشبه النهائية على (١٠) محكمين مختصين في العلوم التربوية في جامعة عمان العربية وجامعة الشرق الأوسط وجامعة العلوم الإسلامية العالمية وجامعة آل البيت وجامعة جرش.

٥- إعداد الصورة العربية النهائية للمقياسيين تبعاً للتعديلات المقترحة من السادة المحكمين إذ اعتمد الباحث في هذه الصورة الفقرات التي حازت على موافقة (٧) محكمين فأكثر على صياغتها بينما أجريت التعديلات على الصيغ العربية للفقرات من خلال آراء السادة المحكمين.

ثبات مقياس الالتزام التنظيمي *Organizational Commitment Scale*:

تم التحقق من ثبات المقياس في هذه الدراسة باستخدام طريقتي الاختبار - إعادة الاختبار *Test -Retest* وفق معادلة ارتباط بيرسون، والاتساق الداخلي للمقياس، وفق تقنية إحصائية الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك من خلال تطبيق المقياس لمرتين متتاليتين - بفاصل زمني بين التطبيقين قدره (١٤) يوماً - على العينة الاستطلاعية نفسها التي طبق عليها مقياس المناخ الأخلاقي، ومقياس الاحتراق النفسي قوامها (٢٠) رئيس قسم إذ تم استخراج معاملات الثبات الكلية والفرعية على المجالات الثلاثة للمقياس استناداً إلى الدرجات الكلية والفرعية التي حصل عليها أفراد هذه العينة الاستطلاعية في التطبيقين الأول والثاني.

كما استخدمت الدرجات التي حصل عليها أفراد هذه العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول لاستبانة الدراسة في استخراج معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة للمقياس، وفق معادلة كرونباخ ألفا، ويبين الجدول (٥) الموضح تالياً قيم معاملات الثبات الفرعية على مجالات المقياس المستخرجة وفق هاتين الطريقتين ومعامل الثبات الكلي للمقياس وفق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

الجدول (٥)

قيم معاملات الثبات الفرعية والكلية لمقياس الالتزام التنظيمي

وفق طريقتي الاتساق الداخلي والاختبار - وإعادة الاختبار

البُعد	الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا	الاختبار - إعادة الاختبار معامل الارتباط بيرسون
الالتزام العاطفي الوجداني	٠,٨١	٠,٨٨
الالتزام الاستمراري	٠,٨٦	٠,٨٤
الالتزام المعياري	٠,٩٥	٠,٩٢
الدرجة الكلية		٠,٩١

» متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات:

١- المتغير المستقل *Independent Variable*: تضمنت هذه الدراسة متغيراً مستقلاً واحداً وهو المناخ الأخلاقي في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

٢- المتغيرات التابعة *Dependent Variables*: تضمنت هذه الدراسة متغيرين تابعين اثنين وهما:

أ- الاحتراق النفسي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

ب- الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

» إجراءات الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة، والإجابة عن الأسئلة المتضمنة في مشكلتها، تم العمل على تنفيذ الإجراءات الآتية:

١- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة.

٢- تبني مقاييس المناخ الأخلاقي (لفكتور وكولن *Victor & Cullen*) والاحتراق النفسي (لماسلاك *Maslach*) والمعرب من قبل عدد من الباحثين ومقياس الالتزام التنظيمي.

٣- تعريب المقياس الأول والثالث.

٤- الحصول على الكتب الرسمية من جامعة عمان العربية الموجهة إلى مديريات التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث ويبين الملحق (٤) أحد نماذج هذه الكتب الرسمية.

٥- الحصول على موافقات مديريات التربية والتعليم على تطبيق أداة الدراسة على رؤساء الأقسام لهذه المديريات ويبين الملحق (٥) احد نماذج هذه الكتب الرسمية.

٦- التحقق من صدق وثبات المقاييس الثلاثة المتضمنة في استبانة الدراسة من خلال عرضها على (١٠) محكمين وكذلك للتحقق من الثبات، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية من مجتمع الدراسة خارج عينة الدراسة.

٧- تطبيق أداة الدراسة في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعددها (٤٠) مديرية تربية وتعليم، وإن لا يقل عدد المستجيبين في كل مديرية عن (١٠) رؤساء أقسام وبهذا تبلغ عينة الدراسة (٤٠٠) رئيس قسم خلال شهر نيسان من الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١.

٨- قام الباحث بتوزيع وجمع الاستبانات.

٩- تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة عن أداة الدراسة وفق التدرج المعتمد في الدراسة لكل مقياس من المقاييس المتضمنة فيها.

١٠- إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS*).

١١- الوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها وتسجيل التوصيات في ضوئها.

« المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS*) للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن على مقاييس المناخ الأخلاقي والاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي، كما صنفت جميع المتوسطات الحسابية المحسوبة إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) استناداً إلى تدرج الاستجابة عن فقرات المقاييس الثلاثة المعتمدة في الدراسة الحالية وأوزانها التي تراوحت بين (١-٥) في المقياسين الأول والثالث وذلك بقسمة الفرق بين حدي درجات الاستجابة عن الفقرات البالغ مقداره (٤) درجات على عدد المستويات البالغ مقداره (٣) مستويات ومن ثم إضافة نتائج هذه القسمة إلى الحد الأدنى من كل مستوى للاستجابة عن الفقرات لتحديد قيمة الحد الأعلى، إذ تراوحت قيم الحدين الأدنى والأعلى للمستوى المنخفض وفق هذه الآلية بين (١,٠٠ - ٢,٣٣)، بينما تراوحت قيم الحدين الأدنى والأعلى للمستوى المتوسط وفق هذه الآلية بين (٢,٣٤ - ٣,٦٧) في حين أن قيم الحدين الأدنى والأعلى للمستوى المرتفع وفق هذه الآلية قد تراوحت بين (٣,٦٨-٥,٠٠)، وقد تمّ في ضوء هذه المستويات ترتيب قيم المتوسطات الحسابية لدرجات رؤساء الأقسام الكلية على كل مقياس من المقياسين الأول والثالث في أداة الدراسة في هذه الدراسة، وقيم المتوسطات الحسابية لدرجاتهم على أنماطها وأبعادها وفقراتها تنازلياً، تبعاً لهذا التصنيف.

أما بالنسبة للمقياس الثاني مقياس الاحتراق النفسي تم تطبيق درجات أداة الدراسة والنسب المئوية ومتوسطات أبعاد الاحتراق النفسي، حيث صنفت الدرجات والنسب المئوية لعينة الدراسة على تكرار وشدة كل بعد من أبعاد الاحتراق النفسي، وتم استخراج متوسطات أبعاد الاحتراق النفسي لتصنيف درجة الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة.

وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس، ثم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين المتوسط الحسابي لدرجات أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم وبين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها رؤساء الأقسام على مقياسي الاحتراق النفسي، والالتزام التنظيمي، لمعرفة قوة واتجاه العلاقة بين هذه المتغيرات، كما تم استخدام الاختبار الإحصائي الثنائي *T-Test* للعينات المستقلة، لمعرفة الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط المستخرجة، وللإجابة عن السؤالين السادس والسابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وبعد ذلك تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

» **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه " ما أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة لأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات، ولكل نمط من أنماط أداة الدراسة، ويظهر الجدول (٦) ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات بشكل عام ولكل نمط من أنماط اداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى انماط المناخ الأخلاق
1	المناخ المهني	3.40	0.87	1	متوسط
6	المناخ الاستقلالي	3.27	0.99	2	متوسط
2	مناخ الرعاية	3.26	0.76	3	متوسط
3	المناخ القانوني	3.16	0.86	4	متوسط
5	مناخ الكفاءة	3.16	0.82	4	متوسط
4	المناخ النفعي	3.04	0.81	6	متوسط
الدرجة الكلية		**3.20**	**0.57**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول (٦) أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٠) وانحراف معياري (٠,٥٧)، وجاءت جميع مجالات أداة الدراسة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٤٠ -٣,٠٤)، وجاء في الرتبة الأولى نمط المناخ المهني، بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وفي الرتبة الثانية جاء نمط المناخ الاستقلالي بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وفي الرتبة الثالثة جاء نمط مناخ الرعاية بمتوسط حسابي (٣,٢٦) وانحراف معياري (٠,٧٦) وجاء في الرتبة قبل الأخيرة: نمط المناخ القانوني، ونمط مناخ الكفاءة بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحرافين معياريين (٠,٨٦)،و (٠,٨٢) على التوالي، وجاء في الرتبة الأخيرة نمط المناخ النفعي بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (٠,٨١)، أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

١- نمط المناخ المهني:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لكل فقرة من فقرات هذا النمط، والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ المهني مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى انماط المناخ الأخلاقي
٢-	يكون للقانون الاعتبار الرئيس لدى العاملين	3.45	1.17	1	متوسط
١-	يمتثل العاملون للقانون والمعايير المهنية بدقة بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى	3.44	1.17	2	متوسط
٣-	يكون للمدونة الأخلاقية للمهنة الاعتبار الرئيس لدى العاملين	3.34	1.20	3	متوسط
	الدرجة الكلية	3.40	0.87		متوسط

يلاحظ من الجدول (٧) أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ المهني كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وجاءت جميع فقرات هذا النمط في المستوى المتوسط اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٤٥-٣,٣٤) وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (٢) التي تنص على " يكون للقانون الاعتبار الرئيس لدى العاملين "، بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (١,١٧)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١) التي تنص على " يمتثل العاملون للقانون والمعايير المهنية بدقة بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى".بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وانحراف معياري (١,١٧)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (٣) التي تنص على" يكون للمدونة الأخلاقية للمهنة الاعتبار الرئيس لدى العاملين" بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (١,٢٠).

٢- نمط المناخ الاستقلالي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لكل فقرة من فقرات هذا النمط، والجدول (٨) يبين ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ الاستقلالي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى انماط المناخ الأخلاقي
٣٣-	من أهم الاعتبارات لدى الموظف المراقبة الذاتية لنفسه	3.40	1.45	1	متوسط
32-	يتوقع من كل موظف أن يقرر لنفسه الصواب والخطأ	3.32	1.43	2	متوسط
34-	ينقاد العاملون بأخلاقهم الشخصية الخاصة	3.25	1.47	3	متوسط
31-	يتوقع من العاملين أن يلتزموا بمعتقداتهم الشخصية والأخلاقية في العمل	3.11	1.41	4	متوسط
الدرجة الكلية		3.27	0.99		متوسط

يلاحظ من الجدول (٨) أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ الاستقلالي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وجاءت جميع فقرات هذا النمط في المستوى المتوسط اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٤٠ -٣,١١) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٣٣) التي تنص على " من أهم الاعتبارات لدى الموظف المراقبة الذاتية لنفسه"، بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (١,٤٥)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٣٢) التي تنص على " يتوقع من كل موظف أن يقرر لنفسه الصواب والخطأ ".بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (١,٤٣)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (٣٤) التي تنص على" ينقاد العاملون بأخلاقهم الشخصية الخاصة " بمتوسط حسابي (٣,٢٥) وانحراف معياري (١,٤٧)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (٣١) التي تنص على" يتوقع من العاملين أن يلتزموا بمعتقداتهم الشخصية والأخلاقية في العمل " بمتوسط حسابي (٣,١١) وانحراف معياري (١,٤١).

٣- نمط مناخ الرعاية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لكل فقرة من فقرات هذا النمط، والجدول (٩) يبين ذلك.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط مناخ الرعاية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى انماط المناخ الأخلاقي
7-	الاعتبار الأول في العمل ما هو الأنسب لمصلحة الجميع	3.65	1.25	1	متوسط
5-	تهتم الإدارة بجيع العاملين	3.45	1.41	2	متوسط
8-	يتوقع من العاملين أن يفعلوا الصواب دائماً لمتلقي الخدمة	3.45	1.34	2	متوسط
6-	يسعى العاملون لإيجاد الأفضل للزميل في العمل	3.38	1.36	4	متوسط
12-	يكون الاهتمام الرئيس بالأفضل لكل موظف	3.24	1.26	5	متوسط
9-	العمل بروح الفريق	3.23	1.32	6	متوسط
11-	يهتم العاملون بشكل جدي بالمصلحة العامة	3.21	1.39	7	متوسط
14-	يتوقع أن يتم الاهتمام بكل فرد عند اتخاذ القرارات	3.14	1.32	8	متوسط
4-	ينظر العاملون إلى محاسن الآخرين	3.12	1.33	9	متوسط
١٣-	يكون الاهتمام الرئيس بآثار القرارات على الجمهور "متلقي الخدمة"	2.98	1.49	10	متوسط
10-	لدى العاملين إحساس قوي بالمسؤولية اتجاه الميدان التربوي	2.97	1.36	11	متوسط
	الدرجة الكلية	3.26	0.76		متوسط

يلاحظ من الجدول (٩) أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات

التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط مناخ الرعاية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٦) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاءت جميع فقرات هذا النمط في المستوى المتوسط اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٦٥ -٢,٩٧) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٧) التي تنص على " الاعتبار الأول في العمل ما هو الأنسب لمصلحة الجميع"، بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (١,٢٥)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرتان (٥) التي تنص على " تهتم الإدارة بجميع العاملين " و (٨) " يتوقع من العاملين أن يفعلوا الصواب دائماً لمتلقي الخدمة" بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحرافين معياريين (١,٤١)،و (١,٣٤) على التوالي، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (١٣) التي تنص على" يكون الاهتمام الرئيس بآثار القرارات على الجمهور "متلقي الخدمة"" بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وانحراف معياري (١,٤٩)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (١٠) التي تنص على" لدى العاملين إحساس قوي بالمسؤولية اتجاه الميدان التربوي " بمتوسط حسابي (٢,٩٧) وانحراف معياري (١,٣٦).

٤- نمط المناخ القانوني:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لكل فقرة من فقرات هذا النمط، والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ القانوني مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى انماط المناخ الأخلاقي
18-	العاملون الناجحون هم الذين يطبقون القوانين والأنظمة	3.30	1.31	1	متوسط
19-	العاملون الناجحون في المديرية هم الذين يلتزمون بسياساتها	3.21	1.32	2	متوسط
١٧-	يتمسك العاملون بالقواعد والإجراءات التنظيمية	3.18	1.38	3	متوسط
١٦-	إن الاعتبار الأول عند اتخاذ أي قرار أن يكون مطابقاً للقانون	3.09	1.32	4	متوسط
15-	تعطى الأهمية للالتزام بقواعد وإجراءات المديرية	3.04	1.30	5	متوسط
الدرجة الكلية		3.16	0.86		متوسط

يلاحظ من الجدول (١٠) أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ القانوني كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وجاءت جميع فقرات هذا النمط في المستوى المتوسط اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٣٠-٣,٠٤) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٨) التي تنص على " العاملون الناجحون هم الذين يطبقون القوانين والأنظمة"، بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (١,٣١)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١٩) التي تنص على "

العاملون الناجحون في المديرية هم الذين يلتزمون بسياساتها" بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (١,٣٢)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (١٦) التي تنص على" إن الاعتبار الأول عند اتخاذ أي قرار أن يكون مطابقاً للقانون" بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وانحراف معياري (١,٣٢)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (١٥) التي تنص على" تعطى الأهمية للالتزام بقواعد وإجراءات المديرية" بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (١,٣٠).

٥- نمط مناخ الكفاءة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لكل فقرة من فقرات هذا النمط، والجدول (١١) يبين ذلك.

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط مناخ الكفاءة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى انماط المناخ الأخلاقي
27-	يشعر العاملون بأن مسؤوليتهم الرئيسة هي زيادة فاعلية أداء المديرية	3.31	1.31	1	متوسط
28-	يشعر العاملون أن الطريقة الصحيحة هي دائماً الطريقة الأكثر فاعلية	3.16	1.31	2	متوسط
29-	يتوقع من جميع العاملين العمل بكفاءة وفاعلية	3.12	1.50	3	متوسط
30-	يسعى العاملون لإيجاد حلول ناجحة للمشكلات التي يواجهونها	3.05	1.35	4	متوسط
الدرجة الكلية		3.16	0.82		متوسط

يلاحظ من الجدول (١١) أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط مناخ الكفاءة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وجاءت جميع فقرات هذا النمط في المستوى المتوسط اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٣١-٣,٠٥) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٧) التي تنص على " يشعر العاملون بأن مسؤوليتهم الرئيسة هي زيادة فاعلية أداء المديرية "، بمتوسط حسابي (٣,٣١) وانحراف معياري (١,٣١)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢٨) التي تنص على " يشعر العاملون أن الطريقة الصحيحة هي دائماً الطريقة الأكثر فاعلية ".بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (١,٣١)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (٢٩) التي تنص على" يتوقع من جميع العاملين العمل بكفاءة وفاعلية " بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (١,٥٠)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (٣٠) التي تنص على" يسعى العاملون لإيجاد حلول ناجحة للمشكلات التي يواجهونها " بمتوسط حسابي (٣,٠٥) وانحراف معياري (١,٣٥).

٦- نمط المناخ النفعي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لكل فقرة من فقرات هذا النمط، والجدول (١٢) يبين ذلك.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ النفعي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى انماط المناخ الأخلاقي
26-	يتم تقييم القرارات في هذه المديرية من حيث إسهامها في الناحية المادية أولاً	3.19	1.29	1	متوسط
20-	معظم العاملين في هذه المديرية لا يهتمون إلاّ بأنفسهم	3.11	1.38	2	متوسط
23-	يعتبر العمل دون المستوى فقط عندما يضر بمصالح المديرية	3.04	1.41	3	متوسط
22-	لا يستطيع الموظف أن يعكس أخلاقه الشخصية على عمله	3.02	1.36	4	متوسط
21-	يتوقع من العاملين أن يبذلوا قصارى جهدهم للمحافظة على مصالح مديرية التربية والتعليم	3.00	1.35	5	متوسط
24-	يقوم العاملون في هذه المديرية بحماية مصالحهم بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى	2.96	1.39	6	متوسط
25-	يركز العاملون بالمقام الأول على مصالح هذه المديرية دون النظر إلى المصالح الأخرى	2.95	1.29	7	متوسط
الدرجة الكلية		3.04	0.81		متوسط

يلاحظ من الجدول (١٢) أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات نمط المناخ النفعي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (٠,٨١)، وجاءت جميع فقرات هذا النمط في المستوى المتوسط اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,١٩ -٢,٩٥) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٦) التي تنص على " يتم تقييم القرارات في هذه المديرية من حيث

إسـهامها في الناحية المادية أولاً "، بمتوسط حسـابي (٣,١٩) وانحراف معياري (١,٢٩)، وفي الرتبة الثانية جـاءت الفقرة (٢٠) التي تنص على " معظم العاملين في هـذه المديرية لا يهتمون إلاّ بأنفسهم".بمتوسط حسابي (٣,١١) وانحراف معياري (١,٣٨)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (٢٤) التي تنص على" يقـوم العاملون في هذه المديرية بحمايـة مصالحهم بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى " بمتوسط حسابي (٢,٩٦) وانحراف معياري (١,٣٩)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (٢٥) التي تنص على" يركز العاملون بالمقـام الأول على مصالح هذه المديرية دون النظر إلى المصالح الأخرى " بمتوسط حسابي (٢,٩٥) وانحراف معياري (١,٢٩).

« ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه " ما درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسـابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد درجة الاحتراق النفسي وشدته لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (١٣) ذلك.

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لكل مجال من مجالات اداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتراق	متوسط الشدة	شدة الاحتراق النفسي
1	الاجهاد الانفعالي	39.46	7.33	عالية	33.76	عالية
2	تبلد المشاعر	27.01	5.13	عالية	18,43	عالية
3	شعور النقص في الانجاز	29.55	5.13	معتدلة	41.22	معتدلة

يلاحظ من الجدول (١٣) أن درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم كانت عالية في مجال الاجهاد الانفعالي، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣٩,٤٦) وانحراف معياري (٧,٣٣)، وكذلك كانت الشدة عالية إذ بلغ متوسطها (٣٣,٧٦)، وكانت درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم عالية في مجال تبلد المشاعر، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢٧,٠١) وانحراف معياري (٥,١٣)، وكذلك كانت الشدة عالية إذ بلغ متوسطها (١٨،٤٣)، أما فيما يتعلق بدرجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم في مجال شعور النقص بالانجاز، فقد كانت معتدلة إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢٩,٥٥) وانحراف معياري (٥,١٣)، وكذلك كانت الشدة معتدلة أيضاً، إذ بلغ متوسطها (٤١,٢٢).

» ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه " ما درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (١٤) ذلك.

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم بشكل عام ولكل مجال من مجالات اداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
1	الالتزام العاطفي الوجداني	3.21	0.76	1	متوسطة
٢	الالتزام الاستمراري	3.19	0.93	2	متوسطة
٣	الالتزام المعياري	3.15	0.88	3	متوسطة
الدرجة الكلية		3.18	0.75		متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٤) أن درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٨) وانحراف معياري (٠,٧٥)، وجاءت جميع مجالات أداة الدراسة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٢١ -٣,١٥)، وجاء في الرتبة الأولى مجال الالتزام العاطفي الوجداني، بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال الالتزام الاستمراري بمتوسط حسابي (٣,١٩) وانحراف معياري (٠,٩٣)، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال الالتزام المعياري بمتوسط حسابي (٣,١٥) وانحراف معياري (٠,٨٨)، أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:-

١- مجال الالتزام العاطفي الوجداني:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (١٥) يبين ذلك.

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام العاطفي الوجداني مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
٥-	اشعر أن هذه المديرية هي جزء من عائلتي	3.44	1.20	1	متوسطة
٤-	اعتقد بان ارتباطي العاطفي بمديريتي أقوى من ارتباطي بأي مديرية أخرى	3.41	1.17	2	متوسطة
٣-	اشعر أن مشكلات مديريتي هي مشكلاتي الخاصة	3.32	1.20	3	متوسطة
٦-	تتطابق قيمي مع قيم المديرية التي اعمل بها	3.23	1.19	4	متوسطة
٧-	اشعر بإحساس قوي بالانتماء لهذه المديرية	3.23	1.15	4	متوسطة
٢-	استمتع بالتكلم عن عملي مع الناس في خارج العمل	3.02	1.26	6	متوسطة
٨-	اقبل القيام بمختلف المهمات الوظيفية حتى استمر في عملي في هذه المديرية	3.01	1.23	7	متوسطة
١-	سأكون سعيداً لتمضية بقية أيام عملي في المديرية	3.00	1.41	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.21	0.76		متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٥) أن درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام العاطفي الوجداني كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٤٤ -٣,٠٠) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٥) التي تنص على " اشعر أن هذه المديرية هي جزء من عائلتي "، بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وانحراف معياري (١,٢٠)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٤) التي تنص على " اعتقد بان ارتباطي العاطفي بمديريتي أقوى من ارتباطي بأية مديرية أخرى ".بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (١,١٧)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (٨) التي تنص على" اقبل القيام بمختلف المهمات الوظيفية حتى استمر في عملي في هذه المديرية " بمتوسط حسابي (٣,٠١) وانحراف معياري (١,٢٣) وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (١) التي تنص على" سأكون سعيداً لتمضية بقية أيام عملي في المديرية " بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (١,٤١).

٢- مجال الالتزام الاستمراري:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (١٦) يبين ذلك.

الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام الاستمراري مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
١٤-	ستكون هناك منافع مادية قليلة إن تركت المديرية مقارنة بما أحصل عليه الآن	3.39	1.13	1	متوسطة
١١-	سأخسر كثيراً من المال إذا تركت عملي في هذه المديرية الآن	3.31	1.24	2	متوسطة
١٣-	ستكون هناك أبدال قليلة متوفرة أن تركت المديرية	3.21	1.21	3	متوسطة
١٥-	تتوفر لديَّ الرغبة في بذل جهد فائق للحفاظ على نجاح العمل في هذه المديرية	3.20	1.26	4	متوسطة
٩-	أجد صعوبة في ترك هذه المديرية حتى لو أردت ذلك	3.18	1.33	5	متوسطة
١٢-	اشعر بضرورة بقائي في مديريتي بالوقت الحالي	3.12	1.28	6	متوسطة
١٠-	ستواجهني صعوبات في حياتي العملية إذا انتقلت من هذه المديرية	2.93	1.41	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.19	0.93		متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٦) أن درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام الاستمراري كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١٩ , ٣) وانحراف معياري (٩٣ , ٠)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣٩ , ٣- ٩٣ , ٢) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٤) التي تنص على " ستكون هناك منافع مادية قليلة إن تركت المديرية مقارنة بما أحصل عليه الآن "، بمتوسط حسابي (٣٩ , ٣) وانحراف معياري (١٣ , ١)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١١) التي تنص على " سأخسر كثيراً من المال إذا تركت عملي في هذه المديرية الآن ".بمتوسط حسابي (٣١ , ٣) وانحراف معياري (٢٤ , ١)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (١٢) التي تنص على" اشعر بضرورة بقائي في مديريتي بالوقت الحالي " بمتوسط حسابي (١٢ , ٣) وانحراف معياري (٢٨ , ١) وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (١٠) التي تنص على" ستواجهني صعوبات في حياتي العملية إذا انتقلت من هذه المديرية " بمتوسط حسابي (٩٣ , ٢) وانحراف معياري (٤١ , ١).

٣- مجال الالتزام المعياري:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (١٧) يبين ذلك.

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام المعياري مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
١٧-	يبدو لى أن الانتقال من مديرية إلى أخرى دونما تبرير عمل غير أخلاقى	3.28	1.25	1	متوسطة
١٨-	اعتقد أن الولاء للمديرية مهم ولذلك عندي إحساس قوي بالالتزام الأخلاقى للبقاء فيها	3.21	1.11	2	متوسطة
١٩-	اشعر أنه ليس من الصواب ترك مديريتى حتى ولو كان هناك عرض أفضل	3.20	1.22	3	متوسطة
٢٠-	تعلمت أن أؤمن بقيمة البقاء فى مديرية واحدة	3.13	1.08	4	متوسطة
٢١-	أجد صعوبة فى الموافقة والامتثال لسياسات العمل فى مديريتى	3.04	1.26	5	متوسطة
١٦-	اعتقد أن الموظف يحب أن يكون منتمياً لمديريته	3.03	1.46	6	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.15	0.88		متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٧) أن درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام المعياري كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١٥, ٣) وانحراف معياري (٨٨, ٠)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢٨, ٣- ٠٣, ٣) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٧) التي تنص على " يبدو لي أن الانتقال من مديرية إلى أخرى دونما تبرير عمل غير أخلاقي "، بمتوسط حسابي (٢٨, ٣) وانحراف معياري (٢٥, ١)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١٨) التي تنص على " اعتقد أن الولاء للمديرية مهم ولذلك عندي إحساس قوي بالالتزام الأخلاقي للبقاء فيها ".بمتوسط حسابي (٢١, ٣) وانحراف معياري (١١, ١)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (٢١) التي تنص على" أجد صعوبة في الموافقة والامتثال لسياسات العمل في مديريتي " بمتوسط حسابي (٠٤, ٣) وانحراف معياري (٢٦, ١) وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (١٦) التي تنص على" اعتقد أن الموظف يحب أن يكون منتمياً إلى مديريته " بمتوسط حسابي (٠٣, ٣) وانحراف معياري (٤٦, ١).

» **رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه " هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم؟**

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب معامل الارتباط بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (١٨) يبين هذه النتائج.

الجدول (١٨)

معامل الارتباط بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال		الاجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	شعور النقص في الانجاز	الدرجة الكلية للاحتراق النفسي
المناخ المهني	معامل الارتباط	-0.135**	-0.219**	-0.105*	-0.198**
	مستوى الدلالة	0.007	0.000	0.035	0.000
مناخ الرعاية	معامل الارتباط	-0.186**	-0.184**	-0.092	-0.207**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.065	0.000
المناخ القانوني	معامل الارتباط	-0.230**	-0.196**	-0.097	-0.237**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.052	0.000
المناخ النفعي	معامل الارتباط	-0.187**	-0.159**	-0.056	-0.185**
	مستوى الدلالة	0.000	0.001	0.261	0.000
مناخ الكفاءة	معامل الارتباط	-0.221**	-0.161**	-0.090	-0.217**
	مستوى الدلالة	0.000	0.001	0.073	0.000
المناخ الاستقلالي	معامل الارتباط	-0.171**	-0.066	-0.058	-0.141**
	مستوى الدلالة	0.001	0.190	0.250	0.005
الدرجة الكلية للمناخ الأخلاقي	معامل الارتباط	-0.279**	-0.241**	-0.120*	-0.290**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.016	0.000

**دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١).

يظهر من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم إذ بلغ معامل الارتباط (-٠,٢٩٠) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، كما يلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين معظم مجالات درجة الاحتراق النفسي، ومعظم مجالات أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم، وإن هذه العلاقات جميعها كانت سالبة.

» **خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، الذي نصه " هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم؟**

للإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل الارتباط بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (١٩) يبين هذه النتائج.

الجدول (١٩)

معامل الارتباط بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال		الالتزام العاطفي الوجداني	الالتزام الاستمراري	الالتزام المعياري	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي
المناخ المهني	معامل الارتباط	.212**	0.190**	0.186**	0.224**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
مناخ الرعاية	معامل الارتباط	0.356**	0.202**	0.241**	0.303**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
المناخ القانوني	معامل الارتباط	0.366**	0.271**	0.315**	0.361**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
المناخ النفعي	معامل الارتباط	0.342**	0.251**	0.224**	0.313**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
مناخ الكفاءة	معامل الارتباط	0.247**	0.107*	0.161**	0.194**
	مستوى الدلالة	0.000	0.033	0.001	0.000
المناخ الاستقلالي	معامل الارتباط	0.215**	0.181**	0.156**	0.211**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.002	0.000
الكلية الدرجة المناخ الأخلاقي	معامل الارتباط	0.453**	0.304**	0.326**	0.412**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000

**دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١).

يظهر من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٤١٢) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، كما يلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) بين كافة مجالات درجة الالتزام التنظيمي، وكافة مجالات أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم، وان هذه العلاقات جميعها كانت موجبة.

» **سادساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى مؤهلهم العلمي، وسنوات خبرتهم؟**

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الاتي:

١- متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (٢٠) ذلك.

الجدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاجهاد الانفعالي	بكالوريوس	149	40.03	7.39
	دبلوم عالى بعد البكالوريوس	178	38.78	7.01
	ماجستير فاعلى	73	39.95	7.91
تبلد المشاعر	بكالوريوس	149	27.32	5.08
	دبلوم عالى بعد البكالوريوس	178	26.88	5.22
	ماجستير فاعلى	73	26.71	5.06
شعور النقص في الانجاز	بكالوريوس	149	29.45	5.39
	دبلوم عالى بعد البكالوريوس	178	29.58	4.77
	ماجستير فاعلى	73	29.7	5.49
الدرجة الكلية	بكالوريوس	149	96.80	13.63
	دبلوم عالى بعد البكالوريوس	178	95.24	13.07
	ماجستير فاعلى	73	96.36	13.93

يلاحظ من الجدول (٢٠) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل حملة درجة بكالوريوس على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (٩٦,٨٠)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة دبلوم عالٍ بعد البكالوريوس إذ بلغ (٩٥,٢٤)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (*One way ANOVA*)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٢١)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاجهاد الانفعالي	بين المجموعات	149.653	2	74.827	1.396	0.249
	داخل المجموعات	21283.624	397	53.611		
	المجموع	21433.277	399			
تبلد المشاعر	بين المجموعات	23.282	2	11.641	0.441	0.644
	داخل المجموعات	10489.656	397	26.422		
	المجموع	10512.938	399			
شعور النقص فى الانجاز	بين المجموعات	3.256	2	1.628	0.062	0.94
	داخل المجموعات	10497.641	397	26.442		
	المجموع	10500.897	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	208.008	2	104.004	0.576	0.563
	داخل المجموعات	71716.789	397	180.647		
	المجموع	71924.798	399			

تشــير النتائج في الجدول (٢١) إلى عدم وجــود فروق ذات دلالة إحصائية عند مســتوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤســاء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعــا لمتغير المؤهل العلمي، اســتناداً إلى قيمة ف المحســوبة إذ بلغــت (٠,٥٧٦)، وبمســتوى دلالة (٠,٥٦٣) للدرجة الكلية، (١,٣٩٦)، وبمســتوى دلالة (٠,٢٤٩) لمجال الاجهاد الانفعالي، و(٠,٤٤١)، وبمستوى دلالة (٠,٦٤٤) لمجال تبلد المشاعر، و(٠,٠٦٢)، وبمستوى دلالة (٠,٩٤) لمجال شعور النقص في الانجاز، وكل هذه القيم غير دالة احصائياً.

٢- متغير سنوات الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ويظهر الجدول (٢٢) ذلك.

الجدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاجهاد الانفعالي	أقل من ٥ سنوات	57	39.74	7.62
	من ٥-١٠ سنوات	176	40.05	7.06
	أكثر من ١٠ سنوات	167	38.74	7.49
تبلد المشاعر	أقل من ٥ سنوات	57	27.40	5.02
	من ٥-١٠ سنوات	176	26.93	4.99
	أكثر من ١٠ سنوات	167	26.97	5.34
شعور النقص في الانجاز	أقل من ٥ سنوات	57	29.51	5.77
	من ٥-١٠ سنوات	176	29.63	4.93
	أكثر من ١٠ سنوات	167	29.49	5.14
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	57	96.65	15.11
	من ٥-١٠ سنوات	176	96.60	13.09
	أكثر من ١٠ سنوات	167	95.20	13.21

يلاحظ من الجدول (٢٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة، إذ حصل أصحاب الخبرة من ٥-١٠ سنوات على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (٩٦,٦٠)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات إذ بلغ (٩٥,٢٠)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (*One way ANOVA*)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٢٣)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاجهاد الانفعالي	بين المجموعات	150.66	2	75.33	1.405	0.247
	داخل المجموعات	21282.617	397	53.609		
	المجموع	21433.277	399			
تبلد المشاعر	بين المجموعات	10.328	2	5.164	0.195	0.823
	داخل المجموعات	10502.609	397	26.455		
	المجموع	10512.938	399			
شعور النقص في الانجاز	بين المجموعات	1.665	2	0.833	0.031	0.969
	داخل المجموعات	10499.232	397	26.446		
	المجموع	10500.898	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	192.379	2	96.19	0.532	0.588
	داخل المجموعات	71732.418	397	180.686		
	المجموع	71924.798	399			

تشير النتائج في الجدول (٢٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم

في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (٠,٥٣٢)، وبمستوى دلالة (٠,٥٨٨) للدرجة الكلية، (١,٤٠٥)، وبمستوى دلالة (٠,٢٤٧) لمجال الاجهاد الانفعالي، و(٠,١٩٥)، وبمستوى دلالة (٠,٨٢٣) لمجال تبلد المشاعر، و(٠,٠٣١)، وبمستوى دلالة (٠,٩٦٩) لمجال شعور النقص في الانجاز، وكل هذه القيم غير دالة احصائياً.

» **سابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى مؤهلهم العلمي، وسنوات خبرتهم؟**

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الاتي:

١- متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (٢٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الالتزام العاطفي الوجداني	بكالوريوس	149	3.23	0.76
	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	178	3.17	0.76
	ماجستير فاعلى	73	3.25	0.74
الالتزام الاستمراري	بكالوريوس	149	3.21	0.92
	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	178	3.04	0.89
	ماجستير فاعلى	73	3.50	0.98

الالتزام المعياري	بكالوريوس	149	3.22	0.88
	دبلوم عال بعد البكالوريوس	178	2.99	0.86
	ماجستير فاعلى	73	3.39	0.89
الدرجة الكلية	بكالوريوس	149	3.22	0.75
	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	178	3.08	0.72
	ماجستير فاعلى	73	3.37	0.75

يلاحظ من الجدول (٢٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل حملة درجة ماجستير فأعلى على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (٣,٣٧)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة دبلوم عال بعد البكالوريوس إذ بلغ (٣,٠٨)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (*One way ANOVA*)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٢٥)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي الوجداني	بين المجموعات	0.376	2	0.188	0.329	0.720
	داخل المجموعات	227.13	397	0.572		
	المجموع	227.506	399			

الالتزام الاستمراري	بين المجموعات	10.803	2	5.402	6.406	0.002*
	داخل المجموعات	334.757	397	0.843		
	المجموع	345.56	399			
الالتزام المعياري	بين المجموعات	9.768	2	4.884	6.453	0.002*
	داخل المجموعات	300.474	397	0.757		
	المجموع	310.242	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.823	2	2.412	4.424	0.013*
	داخل المجموعات	216.404	397	0.545		
	المجموع	221.227	399			

**دال احصائياً عند مستوى (٠٥ , ٠).

تشير النتائج في الجدول (٢٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(a \le 0.05)$ في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (٤٢٤ , ٤)، وبمستوى دلالة (٠١٣ , ٠) للدرجة الكلية، (٤٠٦ , ٦)، وبمستوى دلالة (٠٠٢ , ٠) لمجال الالتزام الاستمراري، و(٤٥٣ , ٦)، وبمستوى دلالة (٠٠٢ , ٠) لمجال الالتزام المعياري، في حين لم توجد فروق في مجال الالتزام العاطفي الوجداني، ومن أجل معرفة عائدية الفروق في الدرجة الكلية ومجالي الالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري، تم تطبيق اختبار شيفيه ويظهر الجدول (٢٦) النتائج.

الجدول (٢٦)

اختبار شيفية للفروق في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط	ماجستير فاعلى	بكالوريوس	دبلوم عالى بعد البكالوريوس
			3.50	3.21	3.04
الالتزام الاستمراري	ماجستير فاعلى	3.50	-		0.46*
	بكالوريوس	3.21		-	
	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	3.04			-
الالتزام المعياري			ماجستير فاعلى	بكالوريوس	دبلوم عالي بعد البكالوريوس
			3.39	3.22	2.99
	ماجستير فاعلى	3.39	-		0.40*
	بكالوريوس	3.22		-	
	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	2.99			-
الدرجة الكلية			ماجستير فاعلى	بكالوريوس	دبلوم عالي بعد البكالوريوس
			3.37	3.22	3.08
	ماجستير فاعلى	3.37	-		0.29*
	بكالوريوس	3.22		-	
	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	3.08			-

*الفرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول السابق أن الفرق كان لصالح حملة درجة الماجستير فأكثر عند مقارنتهم مع حملة درجة الدبلوم العالي بعد البكالوريوس في الدرجة الكلية ومجالي الالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري.

٢- متغير سنوات الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ويظهر الجدول (٢٧) ذلك.

الجدول (٢٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الالتزام العاطفي الوجداني	أقل من ٥ سنوات	57	3.42	0.75
	من ٥-١٠ سنوات	176	3.19	0.77
	أكثر من ١٠ سنوات	167	3.15	0.74
الالتزام الاستمراري	أقل من ٥ سنوات	57	3.53	0.82
	من ٥-١٠ سنوات	176	3.12	0.97
	أكثر من ١٠ سنوات	167	3.15	0.90
الالتزام المعياري	أقل من ٥ سنوات	57	3.38	0.79
	من ٥-١٠ سنوات	176	3.13	0.92
	أكثر من ١٠ سنوات	167	3.08	0.87
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	57	3.45	0.65
	من ٥-١٠ سنوات	176	3.15	0.79
	أكثر من ١٠ سنوات	167	3.13	0.71

يلاحظ من الجدول (٢٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة، إذ حصلت فئة أقل من ٥ سنوات فاعلى على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (٣,٤٥)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة أكثر من ١٠ سنوات إذ بلغ

(١٣ , ٣)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (*One way ANOVA*)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٢٨)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفى الوجداني	بين المجموعات	3.28	2	1.64	2.904	0.056
	داخل المجموعات	224.226	397	0.565		
	المجموع	227.506	399			
الالتزام الاستمراري	بين المجموعات	7.676	2	3.838	4.509	*0.012
	داخل المجموعات	337.884	397	0.851		
	المجموع	345.56	399			
الالتزام المعياري	بين المجموعات	3.9	2	1.95	2.527	0.081
	داخل المجموعات	306.342	397	0.772		
	المجموع	310.242	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.633	2	2.317	4.246	*0.015
	داخل المجموعات	216.594	397	0.546		
	المجموع	221.227	399			

**دال احصائياً عند مستوى (٠٥ , ٠).

تشير النتائج في الجدول (٢٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (٢٤٦ , ٤)، وبمستوى دلالة (٠١٥ , ٠) للدرجة الكلية، (٥٠٩ , ٤)، وبمستوى دلالة (٠١٢ , ٠) لمجال الالتزام الاستمراري، في حين لم توجد فروق في مجالي الالتزام العاطفي الوجداني، والالتزام المعياري، ومن أجل معرفة عائدية الفروق في الدرجة الكلية ومجال الالتزام الاستمراري، تم تطبيق اختبار شيفيه ويظهر الجدول (٢٩) النتائج.

الجدول (٢٩)

اختبار شيفية للفروق في درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	من ٥-١٠ سنوات
			3.53	3.15	3.12
الالتزام الاستمراري	أقل من ٥ سنوات	3.53	-	*0.38	0.41*
	أكثر من ١٠ سنوات	3.15		-	0.03
	من ٥-١٠ سنوات	3.12			-
الدرجة الكلية	سنوات الخبرة	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
			3.45	3.15	3.13
	أقل من ٥ سنوات	3.45	-	*0.30	0.32*
	من ٥-١٠ سنوات	3.15		-	0.02
	أكثر من ١٠ سنوات	3.13			-

* الفرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول السابق أن الفرق كان لصالح اصحاب الخبرة أقل من ٥ سنوات عند مقارنتهم مع أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، ومن ٥-١٠ سنوات في الدرجة الكلية ومجال الالتزام الاستمراري.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والتوصيات، وعلى النحو الآتي:

» أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نصه "ما أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٠) وانحراف معياري (٠,٥٧)، وجاءت جميع مجالات أداة الدراسة في المستوى المتوسط، وجاء في الرتبة الأولى مجال المناخ المهني، بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال المناخ الاستقلالي بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجالا: المناخ القانوني، ومناخ الكفاءة بمتوسط حسابي (٣,١٦)، وانحرافين معياريين (٠,٨٦) و (٠,٨٢) على التوالي، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال المناخ النفعي بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (٠,٨١)، بمعنى أنه ما يزال بحاجة إلى مزيد من العمل المخلص والجاد، بالرغم من جهد وزارة التربية والتعليم المبذول والواضح للعيان منذ انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام ١٩٨٧ وحتى مؤتمر تطوير المدرسة ومديرية التربية والتعليم المنعقد مؤخراً خلال العام ٢٠١٠ والتي تسعى بمجملها نحو الوصول إلى نظام تربوي أردني عماده التميّز المرتكز على موارده البشرية والمستند إلى المعايير العالمية والقيم الاجتماعية والروح التنافسية العالية ليسهم بصورة فعالة في تقدم الأردن في خضم عصر اقتصاد المعرفة الذي يعيشه عالمنا المعاصر.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

١- مجال المناخ المهني:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات مجال المناخ المهني كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢) التي تنص على "يكون للقانون الاعتبار الرئيس لدى العاملين"، بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (١,١٧)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١) التي تنص على "يمتثل العاملون للقانون والمعايير المهنية بدقة بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى"، بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وانحراف معياري (١,١٧)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٣) التي تنص على "يكون للمدونة الأخلاقية للمهنة الاعتبار الرئيس لدى العاملين" بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وانحراف معياري (١,٢٠).

٢- مجال المناخ الاستقلالي:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات مجال المناخ الاستقلالي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٧)، وانحراف معياري (٠,٩٩)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٣٣) التي تنص على "من أهم الاعتبارات لدى الموظف المراقبة الذاتية لنفسه"، بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وانحراف معياري (١,٤٥)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٣٢) التي تنص على "يتوقع من كل موظف أن يقرر لنفسه الصواب والخطأ"، بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (١,٤٣)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٣٤) التي تنص على "ينقاد العاملون بأخلاقهم الشخصية الخاصة" بمتوسط حسابي (٣,٢٥) وانحراف معياري (١,٤٧)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٣١) التي تنص على "يتوقع من العاملين أن يلتزموا بمعتقداتهم الشخصية والأخلاقية في العمل"، بمتوسط حسابي (٣,١١) وانحراف معياري (١,٤١).

٣- مجال مناخ الرعاية:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات مجال مناخ الرعاية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٦)، وانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٦٥-٢,٩٧)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٧) التي تنص على "الاعتبار الأول في العمل ما هو الأنسب لمصلحة الجميع"، بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (١,٢٥)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرتان (٥) التي تنص على "تهتم الإدارة بجميع العاملين"، و (٨) "يتوقع من العاملين أن يفعلوا الصواب دائماً لمتلقي الخدمة"، بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحرافين معياريين (١,٤١) و (١,٣٤) على التوالي، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٣) التي تنص على "يكون الاهتمام الرئيس بآثار القرارات على الجمهور "متلقي الخدمة" بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وانحراف معياري (١,٤٩)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (١٠) التي تنص على "لدى العاملين إحساس قوي بالمسؤولية تجاه الميدان التربوي" بمتوسط حسابي (٢,٩٧) وانحراف معياري (١,٣٦).

٤- مجال المناخ القانوني:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات مجال المناخ القانوني كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٦)، وانحراف معياري (٠,٨٦)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٣٠ - ٣,٠٤)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٨) التي تنص على "العاملون الناجحون هم الذين يطبقون القوانين والأنظمة"، بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (١,٣١)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١٩) التي تنص على "العاملون الناجحون في المديرية هم الذين يلتزمون بسياساتها"، بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (١,٣٢)، وجاءت

في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٦) التي تنص على "إن الاعتبـار الأول عند اتخاذ أي قرار أن يكون مطابقاً للقانون" بمتوسـط حسـابي (٣,٠٩) وانحراف معياري (١,٣٢)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (١٥) التـي تنص على "تعطي الأهمية للالتـزام بقواعد وإجراءات المديرية" بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (١,٣٠).

٥- مجال مناخ الكفاءة:

أظهرت نتائج الدراسـة أن مسـتوى أنماط المناخ الأخلاقي السـائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات لفقرات مجال مناخ الكفاءة كان متوسـطاً، إذ بلغ المتوسط الحسـابي (٣,١٦)، وانحراف معياري (٠,٨٢)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٣١-٣,٠٥)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٧) التي تنص على "يشعر العاملون بأن مسـؤوليتهم الرئيسـة هي زيادة فاعلية أداء المديرية"، بمتوسـط حسـابي (٣,٣١) وانحراف معياري (١,٣١)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢٨) التي تنص على "يشعر العاملون أن الطريقة الصحيحة هي دائماً الطريقة الأكثر فاعلية" بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معيار ي (١,٣١)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢٩) التي تنص على "يتوقع من جميع العاملين العمل بكفاءة وفاعلية" بمتوسـط حسـابي (٣,١٢) وانحراف معيـاري (١,٥٠)، وجاءت في الرتبـة الأخيرة الفقـرة (٣٠) التي تنص على "يسـعى العاملون لإيجاد حلول ناجحة للمشـكلات التي يواجهونها" بمتوسـط حسابي (٣,٠٥) وانحراف معياري (١,٣٥).

٦- مجال المناخ النفعي:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أنماط المناخ الأخلاقي السـائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسـام تلك المديريات لفقرات مجال المناخ النفعي كان متوسـطاً، إذ بلغ المتوسـط الحسـابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (٠,٨١)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسـط إذ تراوحت المتوسطات الحسابي بين (٣,١٩-

٢,٩٥)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٦) التي تنص على "يتم تقييم القرارات في هذه المديرية من حيث إسهامها في الناحية المادية أولاً"، بمتوسط حسابي (٣,١٩) وانحراف معياري (١,٢٩)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢٠) التي تنص على "معظم العاملين في هذه المديرية لا يهتمون إلا بأنفسهم" بمتوسط حسابي (٣,١١) وانحراف معياري (١,٣٨)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢٤) التي تنص على "يقوم العاملون في هذه المديرية بحماية مصالحهم بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى" بمتوسط حسابي (٢,٩٦) وانحراف معياري (١,٣٩)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٢٥) التي تنص على "يركز العاملون بالمقام الأول على مصالح هذه المديرية دون النظر إلى المصالح الأخرى" بمتوسط حسابي (٢,٩٥) وانحراف معياري (١,٢٩).

وربما يرجع هذا المستوى المتوسط الذي أظهرته الإجابة عن سؤال "ما أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات في أحد أبرز أسبابه إلى الطبيعة المعقدة لمهنة التعليم والإدارة التربوية وصعوبة المهام الوظيفية العديدة التي تتطلبها قيادة مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية في أقسام مديريات التربية والتعليم، وتشعب مجالاتها في ظل التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يعيشه عالمنا المعاصر، بما تستدعيه قيادة التخطيط لهذه العملية، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها من مدير التربية والتعليم ومدير الشؤون التعليمية والفنية ومدير الشؤون الإدارية والمالية وكافة رؤساء الأقسام والإداريين، ضرورة إطلاعهم على مختلف جوانب المناخات الأخلاقية التي تخدم العمل التربوي لإيصاله إلى متلقي الخدمة التربوية من (المعلم، الطالب، ولي الأمر)، والحرص على أن تقدم الخدمة بطريقة صحيحة ومنسجمة مع أخلاقيات العمل التربوي.

ومما يسند صحة هذه التفسيرات في الأدب النظري ما أشار إليه (دواني، ٢٠٠١) أن مجمل وجهات النظر المطروحة في الأدب الإداري التربوي، تؤكد على أن فعالية إدارة المنظمات التربوية، وتباين مستوياتها، يعزى إلى الطريقة التي يتصرف وفقها أعضاء هذه

المنظمات في مختلف الأدوار والمستويات الوظيفية التي يشغلونها والتي يحققون من خلالها الأهداف المنشودة للنظام التربوي، ضمن أجواء مرسخة لمبادئ العلاقات الإنسانية، ومكرسة للسلوكات الأخلاقية وذلك انطلاقاً مما تمثله العمليتان التربوية والإدارية من عمليات مفعمة بالقيم الأخلاقية في جوهرها.

إضافة إلى ما أكد عليه دافت (*Daft, 2003*) المشار إليه في (المعاضيدي) في أنه يتوجب على المديرين أن يعملوا على إيجاد مناخ العمل الأخلاقي الملائم ليمارس فيه الآخرون أعمالهم.

كما يمكن للباحث أن يعزو هذا المستوى المتوسط إلى أسباب متعلقة برؤساء الأقسام أنفسهم وأسباب أخرى متعلقة بإدارات مديريات التربية والتعليم، ومما يعزز قناعة الباحث في صحة هذا التفسير، ما يؤكد عليه (ملكي وزملاؤه، *Mulki, et al 2000*) في وجود علاقة بين المناخ الأخلاقي للمنظمة ونية الموظف بترك العمل تتأثر بدرجة كبيرة بكل من الإجهاد العاطفي، والصراع الشخصي والثقة بالمدير المباشر والرضا الوظيفي وأن المناخ الأخلاقي للمنظمة يقلل من إحساس الموظف بصراع الدور ويزيد من ثقة الموظف بمديره المباشر.

ومما يجدر ذكره أنه بالرغم من أهمية مختلف العوامل التي أشار إليها الباحث كعوامل محتملة في تفسير هذه النتيجة إلاّ أنه من الضروري أن لا يغيب عن الذهن، ما يلعبه عامل الانحدار الإحصائي من دور في تشكيل هذا المستوى المتوسط لأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات، إذ غالباً ما يميل الأفراد عند تقديرهم لسلوكات الآخرين أو لبيان صفة معينة في إداراتهم كالمناخ الأخلاقي مثلاً إلى إعطاء درجات متوسطة في هذا التقدير فضلاً عمّا تسهم فيه هذه التقديرات المتوسطة الدرجة، عند شيوعها لدى أفراد العينة من كبح لأثر القيم المتطرفة (العليا والدنيا) لتقديرات أفراد العينة في المتوسط الحسابي لتلك الدرجات.

ومن الملاحظ عند مقارنة هذه الدراسة بالدراسات السابقة حول أنواع المناخ الأخلاقي السائدة فقد اتفقت هذه الدراسة جزئياً مع دراسة بوترانتا (*Putrunta, 2008*) إذ بينت الدراسة شيوع نمط المناخ المهني والأيديولوجية الأخلاقية المثالية.

وقد اتفقت هذه الدراسة جزئياً مع دراسة ديشـــباندي (*Deshapande, 1996*) إذ كشفت دراســـة ديشـــباندي عن وجود أربعة مناخات أخلاقية هي المناخ المهني، والمناخ القانوني، والمنـــاخ النفعي ومناخ الرعايـــة على التوالي، وعلى صعيـــد متصل وبالرغم من انسجام نتيجة هذا السؤال في الدراســـة الحالية جزئياً مع نتائج بعض الدراسات السابقة ذات الصلـــة مثـــل دراســـة (*Vardi, 2001*)، ودراســـة (*Appelbaum & Deguire, 2005*)، ودراسة (*Elci & Alpkan, 2009*) من حيث إشارتها إلى أهمية المناخ الأخلاقي في المنظمات وأن للمنـــاخ الأخلاقي الأثر المباشر في ســـلوكات الأفراد وكذلك من حيث أهمية وجود مناخ أخلاقي في المنظمات وأثره عـــلى رضا العاملين والتزامهم بالعمل وعدم تركه، إلاّ أن ما حققته مديريات التربية والتعليم من مســـتوى متوسط في وجود المناخات الأخلاقية يشـــير بوضوح إلى أن مديريـــات التربية والتعليم بحاجـــة إلى العمل المخلص والجاد في بلورة المناخات الأخلاقية والعمل من خلالها والعمل على مزيد من التثقيف في هذا المجال سواء للإدارات أم رؤساء الأقسام أم الموظفين وهذا التثقيف سيؤدي بالنهاية إلى شيوع المناخ الأخلاقي بدرجة كبيرة في العمل.

وبالرغم من تعدد العوامل التي يمكن أن يعزى إليها هذا المســـتوى المتوســـط بشـــيوع أنماط المناخات الأخلاقية في مديريات التربية والتعليم ومدى انســـجامه أو تباينه مع الدراسات الســـابقة ذات الصلة، إلا أن أبرز ما يستقرأ من هذه النتيجة أن مديريات التربيـــة والتعليم الأردنية ما تزال بحاجة إلى تجذيـــر أهمية وجود المناخات الأخلاقية في قيادة العمليـــة التعليمية التعلميـــة فيها كمطلب أســـاسي لتطوير أداء العاملين في هذه المديريات، ومن ثم العمل على تفعيل الممارســـات الأخلاقية اليومية في كافة الوظائف ومستوياتها.

» ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصه "ما درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم كانت عالية في مجال الإجهاد الانفعالي، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣٩,٤٦) وانحراف معياري (٧,٣٣)، وكذلك كانت الشدة عالية إذ بلغ متوسطها (٣,٧٦٣)، وكانت درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم عالية في مجال تبلد المشاعر، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢٧,٠١)، وانحراف معياري (٥,١٣)، وكذلك كانت الشدة عالية إذ بلغ متوسطها (١٨,٤٣)، أما فيما يتعلق بدرجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم في مجال شعور النقص في الإنجاز، فقد كانت معتدلة إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢٩,٥٥) وانحراف معياري (٥,١٣)، وكذلك كانت الشدة معتدلة أيضاً، إذ بلغ متوسطها (٤١,٢٢).

وربما يرجع هذا المستوى العالي في درجة الاحتراق النفسي والذي بينته الإجابة عن سؤال "ما درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟ يعود إلى الطبيعة المعقدة للعمل في الإدارة التربوية وصعوبة المهام الوظيفية التي يضطلع بها رؤساء الأقسام، هذا بالإضافة إلى تعرض الموظفين إلى عوامل تؤدي إلى إصابتهم بالاحتراق النفسي، ومما يسند صحة هذا التفسير في الأدب النظري، ما أشارت إليه ماسلاك وليتر (*Maslach & Leiter, 1993*)، إلى أن هناك مجموعة من العوامل التنظيمية المؤسسية التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي لدى الموظفين والعاملين منها ضغوط العمل، محدودية صلاحيات العمل وقلة التعزيز الإيجابي، وعدم الإنصاف والعدل، وانعدام الاجتماعية.

وفي السياق نفسه وفيما يتصل بالأسباب المحتملة الكامنة وراء الدرجة العالية في الاحتراق النفسي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن يرى الباحث أنها من الممكن أن تتمثل في العديد من خصائص البيئة الداخلية للعمل ومما يسند صحة هذا

التفسير في الأدب النظري ما أشـــار إليه (جمعة، ٢٠٠٦)، أن أسباب الاحتراق النفسي أغلبها مرتبطة ببيئة العمل وما تتيحه من فرص تســاعد على تعظيم مســتويات الضغوط والإحباط والقهر لفترات طويلة من الزمن.

ولربما تتمثل أيضاً في أسباب شخصية تتعلق برئيس القسم نفسه ومما يعزز هذا التفسير في نفس الباحث ما أشار إليه (عسكر، ١٩٨٦)، بأن إحساس العامل بفشله في تحقيق أهداف العمل، وكذلك إحساسه بفشله في إشــباع حاجاته الأساسية من خلال العمل الذي يقوم به سوف يقود به إلى الاحتراق النفسي.

وبصورة مشابهة لما سبقت الإشــارة إليه في تفسير نتائج السؤال السابق في هذه الدراسة يرى الباحث أنه بالرغم من إمكانية الركون للعوامل العديدة التي طرحها كتفسيرات محتملة لهذه النتيجة إلاّ أنه من الواجب أن لا يغيب عن الذهن عنــد تبرير هذه النتيجة، الدور الذي يمكن أن يلعبه عامل الانحدار الإحصائي في تفسير هذا المســتوى المرتفع لدرجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء الأقســام على البعدين الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر والمستوى المعتدل لدرجة الاحتراق النفسي في مجال شعور النقص في الإنجاز.

وفي الخلاصة، وبغض النظر عن مختلف التفسيرات المحتملة للدرجة المرتفعة للاحتراق النفسي في البعدين (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر) والمســتوى المعتدل لدرجة الاحتراق النفسي في مجال شــعور النقص في الإنجاز إلاّ أن الأمر المقلق في هذه النتيجة أنها تعد مؤشراً خطيراً عــلى وجود الاحتراق النفسي لدى رؤســاء الأقســام في مديريات التربيــة والتعليم في الأردن في ضوء ما تلعبه هذه الظاهرة بانعكاســاتها الســلبية على فعالية مديريات التربية والعليم، وبالتالي على العملية التربوية، ومما يسند هذه الرؤية لدى الباحث في الأدب النظري ما يؤكد عليه (*Friedman*) المشار إليه في (بني أحمد، ٢٠٠٧) إلى أن مفهوم الاحتراق النفسي يرتبط بمهنة التعليم أكثر من غيرها من المهن الأخــرى ولذلك فكلما كان العاملون في التربية على مختلف مستوياتهم ووظائفهم أكثر وعياً بالاحتراق النفسي والوقاية منه والتقليل من آثاره أدى ذلك إلى فاعلية أفضل في العملية التربوية.

وقد اتفقت هذه الدراسة جزئياً مع عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة (بني عطا، ٢٠٠٥؛ ودراسة مكينزي *Mckenzie, 2009*) من حيث ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي على بعد الجهد الانفعالي.

» ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي نصه "ما درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم"؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٨)، وانحراف معياري (٠,٧٥)، وجاءت جميع مجالات أداة الدراسة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٢١-٣,١٥)، وجاء في الرتبة الأولى مجال الالتزام العاطفي الوجداني، بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال الالتزام الاستمراري بمتوسط حسابي (٣,١٩)، وانحراف معياري (٠,٩٣)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال الالتزام المعياري بمتوسط حسابي (٣,١٥) وانحراف معياري (٠,٨٨).

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

١- مجال الالتزام العاطفي الوجداني:

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام العاطفي ا لوجداني كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢١)، وانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٤٤-٣,٠٠)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٥) التي تنص على "اشعر أن هذه المديرية هي جزء من عائلتي"، بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وانحراف معياري (١,٢٠)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٤) التي تنص على "اعتقد بأن ارتباطي العاطفي بمديريتي أقوى من ارتباطي بأية مديرية أخرى، بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (١,١٧)، وجاءت في

الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٨) التي تنص على "أقبل القيـام بمختلف المهمات الوظيفية حتى استمر في عملي في هذه المديرية"، بمتوسط حسـابي (٣,٠١)، وانحراف معياري (١,٢٣)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (١)، التي تنص على "سأكون سعيداً لتمضية بقية أيام عملي في المديرية" بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (١,٤١).

٢- مجال الالتزام الاستمراري:

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم لفقرات مجال الالتزام الاسـتمراري كانت متوسـطة، إذ تراوحت المتوسـطات الحسـابية بين (٣,٣٩-٢,٩٣)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٤) التي تنص على "سـتكون هناك منافع مادية قليلة إن تركـت المديرية مقارنة بما أحصل عليه الآن"، بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,١٣)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١١) التي تنص على "سـأخسر كثيراً من المال إذا تركت عمـلي في هذه المديرية الآن" بمتوسـط حسـابي (٣,٣١) وانحراف معياري (١,٢٤)، وجاءت في الرتبـة قبل الأخيرة الفقرة (١٢) التي تنص على "أشـعر بضرورة بقائي في مديريتي في الوقت الحالي" بمتوسـط حسـابي (٣,١٢)، وانحراف معيـاري (١,٢٨)، وجاءت في الرتبة الأخـيرة الفقرة (١٠) التي تنص على "ستواجهني صعوبات في حياتي العملية إذا انتقلت من هذه المديرية" بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (١,٤١).

٣- مجال الالتزام المعياري:

أظهرت نتائج الدراسـة أن درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤسـاء أقسام مديريات التربية والتعليـم في الأردن من وجهـة نظرهم لفقرات مجـال الالتـزام المعياري كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسـابي (٣,١٥) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وجاءت جميع فقرا ت هذا المجال في المستوى المتوسط إذ تراوحت المتوسـطات الحسابية بين (٣,٢٨-٣,٠٣)، وجاءت في الرتبـة الأولى الفقرة (١٧) التي تنص على "يبـدو لي أن الانتقال من مديرية إلى أخرى دونما تبرير عمل غير أخلاقي"، بمتوسـط حسـابي (٣,٢٨) وانحراف

معياري (١,٢٥)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١٨) التي تنص على "اعتقد أن الولاء للمديرية مهم ولذلك عندي إحساس قوي بالالتزام الأخلاقي للبقاء فيها" بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (١,١١)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢١) التي تنص على "أجد صعوبة في الموافقة والامتثال لسياسات العمل في مديريتي" بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (١,٢٦)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (١٦) التي تنص على "أعتقد أن الموظف يجب أن يكون منتمياً إلى مديريته" بمتوسط حسابي (٣,٠٣) وانحراف معياري (١,٤٦).

وربما يرجع هذا المستوى المتوسط الذي أظهرته الإجابة عن سؤال "ما درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم" في أحد أبرز أسبابه إلى وجود درجة عالية من الاحتراق النفسي في بعُدي (الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر) وذلك في ضوء ما هو ملاحظ من وجود علاقة وثيقة بين الاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي فكلما زاد الاحتراق النفسي قلّ الالتزام التنظيمي ومن المؤشرات التي تدعم هذا التفسير في الأدب النظري ما أظهرته دراسة شواب وزملائه (*Schwab, et, al., 1986*). أن من أبرز الآثار المترتبة على الاحتراق النفسي لدى المعلمين تمثلت بالبيئة في ترك العمل، والتغيب عن العمل، وتراجع مستوى الجهود المبذولة في العمل.

كما يمكن للباحث أن يعزو هذا المستوى المتوسط إلى وجود مستوى متوسط من المناخات الأخلاقية، ومما يسند صحة هذا التفسير في الأدب النظري ما أشار إليه (السعود وبطاح، ١٩٩٦)، بأن الالتزام بأخلاقيات المهنة يشكل عاملاً أساسياً في نجاح المؤسسة، وتعظيم إنتاجيتها، حيث إنه يقود إلى بذل الجهد وتأدية العمل بأمانة، وتحمل المسؤولية بغير تردد، وكذلك ما أكد عليه (*Mayer 2009; Martin & Cullen, 2006*) بقوله "وتعد الأبعاد النفسية والسلوكية للموظفين في مختلف المنظمات الاجتماعية من أكثر المتغيرات التنظيمية تأثراً بمناخ المنظمة الأخلاقي، إذ كشفت نتائج الدراسات عن ارتباطه برضا الموظفين، وروحهم المعنوية، وضغوطهم المهنية وبالتزام الموظفين التنظيمي".

وربما يعود السبب في هذا المستوى المتوسـط في درجة الالتزام التنظيمي إلى عدم قناعة الموظفين بأهداف المنظمة بشكل كافٍ، ومما يسـند صحة هذا التفسير ما أشار إليه (الفضلي، ١٩٩٧)، بأن الالتزام التنظيمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً من الناحية المادية والمعنوية للفرد باقتناع الفرد بأهداف المنظمة وإيمانه بها وهذا بدوره ينعكس على أدائه وإنتاجيته وفقاً لدرجة التزامه التنظيمي، وأيضاً أكد (حمادات، ٢٠٠٦) على أن الأفراد الذين لديهم التزام تنظيمي يتصفون بصفات منها قبول أهداف وقيم المنظمة.

ومما يدعم هذا التفسير ما أورده بوشانان (*Buchanan, 1974*)، بأن الالتزام التنظيمي ارتباط وجداني بين الموظف وأهداف المنظمة وقيمها.

وعلى صعيـد متصل فقد يعـزى هذا المسـتوى المتوسـط لدرجة الالتـزام التنظيمي لدى رؤسـاء الأقسـام في مديريات التربية والتعليم إلى الثقافة التنظيمية وأسلوب القيادة في مديريات التربية والتعليم، ومما يدعم هذا التفسير في نفس الباحث ما جاء في الأدب النظري مثل ما أكد عليه (لوك وكراوفـورد، *Lok & Crawford, 1999*)، على أن الثقافة التنظيمية وأسلوب القيادة لهما أثر قوي على الالتزام التنظيمي.

وكذلك ما بينه (علاوي، ١٩٩٨) بأن المنظمة تسـتطيع تعزيز الالتزام التنظيمي عن طريق اسـتخدام محكات مناسـبة في اختيار القادة الإداريين، وكذلك بناء اتصال واضح بين الأفراد وتقوية الاتجاهات الإيجابية نحو العمـل والاهتمام بالبناء النفسي والاجتماعي لأفراد المنظمة.

ومما يعزز هذا التفسير ما أظهرته دراسـة ووتشي وزملائها (*Wuchee, 2001*)، من أن قيم الثقافة التنظيمية للمنظمة تلعب دوراً كبيراً في تحقيق التوافق بين الموظف ومنظمته.

وكذلك ما أظهرته دراسـة (العظامات، ٢٠٠٦) من وجـود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة السـلوك القيادي لمديري التربية والتعليم وبين الالتزام التنظيمي الكلي لرؤساء الأقسام.

ومما يجدر ذكره أنه بالرغم من أهمية العوامل التي أشـار إليهـا الباحث كعوامل محتملة في تفسـير هذه النتيجة إلاّ أنه من الضروري أن لا يغيب عن الذهن ما يلعبه عامل الانحدار الإحصائي من دور في تشكيل هذا المستوى المتوسـط لدرجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظرهم.

وعلى نحو متصل وفيما يتعلق بحلول مجال الالتزام العاطفي الوجداني لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الرتبة الأولى مـن المجالات الثلاثة الرئيسـة للالتزام التنظيمي، فيرى الباحث أن هذه النتيجة جاءت منسجمة مع ما يشير إليه الأدب النظري المتعلق بموضوع الالتزام التنظيمي كما بينت دراسـة (الحجري، ٢٠٠٢) من شـيوع الالتـزام العاطفي بدرجة مرتفعة لدى مجتمع الدراسـة، وكذلك يرى مكشـين وجلينـو (*Meshan & Von Glinow, 2000*) أن الالتـزام العاطفـي الوجداني هو الذي يجـب أن تعمل المنظمة عـلى تطويره لدى موظفيها بدلاً من عملها على ارتباطهم بها بوساطة ما تقدمه لهم من مكاسب وحوافز مادية.

وفي السياق نفسـه وفيما يتصل بحلول مجال الالتزام الاسـتمراري لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الرتبـة الثانية وحلول الالتزام المعيـاري في الرتبة الثالثة، فيرى الباحث أن هذه النتيجة جاءت منسجمة مع ما يشير إليه الأدب النظري حيث يرى جرنيبرغ وبـارون (*Greenberg & Baron, 2009*) أن الالتزام الاسـتمراري يشـير إلى رغبة الفرد القوية في البقـاء في العمل في منظمته التي يعمـل فيها لاعتقاده بأن تـرك العمل فيها يكلفه الكثير وأن الالتزام المعياري يشير إلى شعور الفرد بأنه ملتزم بالبقاء في منظمته بسبب ضغوط الآخرين، فالأشخاص الذين يقوى لديهم الالتزام المعياري يأخذون في حسابهم إلى حد كبير ماذا يمكن أن يقول الآخرون عنهم.

وفي الخلاصة، وبغض النظر عن مختلف التفسيرات المحتملة للدرجة المتوسطة المستوى للالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسـام مديريات التربية والتعليم إلى أن هذه الدراسة أعطت إشـارة واضحة لوزارة التربية والتعليـم الأردنية ومديريـات التربية والتعليـم على القيام بواجبها تجـاه العاملين في مديريات التربيـة والتعليم بالعمل على نشر ثقافـة تنظيمية حول

الالتــزام التنظيمي وإجراء المزيد من الدراســات الميدانية المســتقبلية من أجــل التعرف إلى العوامل المرتبطة بمســتوى الالتزام التنظيمي ومحاولة زيادة الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم وهذا بدوره ســينعكس إيجاباً على العملية التربوية وينقلها نقله نوعية وهذا مــا يحتاجه الأردن في ظل الظروف التي يعيشــها العالم وحتــى يبقى في مصاف الدول المتقدمة في التعليم.

» **رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، الذي نصه "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم"؟**

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة عند مستوى

الدلالة ($a \geq= 0.05$) بين درجة الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي الســائدة في مديرياتهم إذ بلــغ معامل الارتباط (٢٣٣, ٠) وبمســتوى دلالة (٠٠٠, ٠)، كما يلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مســتوى الدلالة ($a \geq= 0.05$) بين معظم مجالات درجة الاحتراق النفسي، ومعظم مجالات أنماط المنــاخ الأخلاقي الســائدة في مديرياتهم، وأن هــذه العلاقات جميعها كانت ســالبة، وهذا يعني أنه كلــما زادت درجة وجود المناخ الأخلاقي قلّ الاحــتراق النفسي وهذا يدعمه الأدب النظري حيث أظهرت دراسة هوارد وجونســون (*Howard & Johnson, 2004*) والتي أجريت عــلى المعلمين الذين لم يحترفــوا لتقييم ما هي الخصائص أو الاســتراتيجيات التي اســتخدموها وقد تم العثور على بعض العوامل المشــتركة بين جميع المعلمين الذين تمت مقابلتهم، وكان لهؤلاء المدرســين أولاً هدف أخلاقي قوي في مهنتهم وإيمان قوي في قدرتهم على السيطرة على المواقف التي كانوا فيها.

ويرى (فليه وعبد المجيد، ٢٠٠٩) إن التطبيق الجيد لأســاليب الإدارة الحديثة وكذلك تعديل البرامــج والإجراءات وتغيــير المناخ التنظيمــي ليتواكب مع التغــيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها المجتمع تؤدي إلى منع أو الحد من عملية الاحتراق النفسي.

» **خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصه "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم"؟**

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى الدلالة ($a \geq= 0.05$) بين درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن وأنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم إذ بلغ معامل الارتباط (٠, ٤١٢) وبمستوى دلالة (٠, ٠٠٠)، كما يلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq= 0.05$) بين كافة مجالات درجة الالتزام التنظيمي، وكافة مجالات أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديرياتهم، وأن هذه العلاقات جميعها كانت موجبة، وهذا يعني أنه كلما زادت درجة وجود المناخ الأخلاقي زاد الالتزام التنظيمي، وهذا يدعمه الأدب النظري ففي دراسة ملكي وزملائه (*Mulki, et,al., 2008*) ظهر أن المناخ الأخلاقي للمنظمة يقلل من إحساس الموظف بصراع الدور، ويزيد من ثقة الموظف بمديره المباشر وهذا ما أكد عليه (*Mayer, 2009 & Martin & Cullen, 2006*) بأن الأبعاد النفسية والسلوكية للموظفين في مختلف المنظمات الاجتماعية من أكثر المتغيرات التنظيمية تأثراً بمناخ المنظمة الأخلاقي، إذ كشفت نتائج الدراسات عن ارتباطه برضا الموظفين وبالتزامهم التنظيمي في العمل.

« سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq= 0.05$) في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى مؤهلهم العلمي، وسنوات خبرتهم"؟

تمت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

١- متغير المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($a \geq= 0.05$) في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعــاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يتفق مع ما أشـــار إليه الأدب النظري في دراســـة (كمال دواني، وآخرون، ١٩٨٩) إذ بينت الدراســـة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

٢- متغير سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($a \geq= 0.05$) في درجات الاحتراق النفسي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الأدب النظري من أن المؤهل العلمي ليس له تأثير في درجة الاحتراق النفسي كما أظهرته نتائج دراســـة (مقابلة وسلامة، ١٩٩٣؛ ودراسة العقرباوي، ١٩٩٤؛ ودراسة العياصرة، ٢٠٠٦).

وربما يعود السبب في عدم تأثير المؤهل العلمي وســـنوات الخبرة على الاحتراق النفسي إلى أن هناك عوامل داخليـــة في بيئة العمل تؤثر على درجة وشـــدة الاحتراق النفسي ليس لها علاقة بالموقع الوظيفي او سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي وكذلك ربما يعود السبب في رأي الباحث إلى الظروف الاجتماعية والإنســـانية التي يمر بها رؤساء الأقســـام وهي خارج بيئة العمل، وربما يعود السبب إلى الانحدار الإحصائي.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (*Dennes, 2008*؛ ودراسة الطحانية، ١٩٩٣) من حيث إن متغير المؤهل العلمي والخبرة لهما أثرٌ في درجة الاحتراق النفسي.

» **سابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq= 0.05$) مع درجات الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى مؤهلهم العلمي وسنوات خبرتهم"؟**

وقد تمت مناقشة هذا السؤال على النحو الآتي:

١- بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq= 0.05$) في درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، في حين لم توجد فروق في مجال الالتزام العاطفي الوجداني، وكان الفرق لصالح حملة درجة الماجستير فأكثر عند مقارنتهم مع حملة درجة الدبلوم العالي بعد البكالوريوس في الدرجة الكلية ومجالي الالتزام الاستمراري والالتزام المعياري، وهذا يتفق مع الأدب النظري حيث أظهرت دراسة (القطان، ١٩٨٧) وجود علاقة إيجابية معنوية ذات دلالة إحصائية بين الولاء التنظيمي، والمستوى التعليمي بين أفراد العينة، ولكنها تختلف مع دراسة (سلامة، ١٩٩٩)، حيث أظهرت هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي، وكذلك اختلفت مع دراسة (النوباني، ٢٠٠٣)، إذ دلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الالتزام التنظيمي لدى القادة التربويين في الأردن عند مستوى الدلالة ($a \geq= 0.05$) تعزى إلى المؤهل العلمي.

٢- أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq= 0.05$) في درجات الالتزام لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية، ومجال الالتزام الاستمراري في حين لم توجد فروق في مجالي الالتزام العاطفي والوجداني، والالتزام المعياري، وكان الفرق لصالح أصحاب الخبرة أقل

من ٥ سنوات عند مقارنتهم مع أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات ومن ٥-١٠ سنوات في الدرجة الكلية ومجال الالتزام الاستمراري، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن رئيس القسم الذي خبرته أقل من خمس سنوات يحاول إثبات موجودية داخل المنظمة وما يفسر هذا الاتجاه ما ورد في الأدب النظري والذي بينه بوشانان (*Buchanan, 1979*) في أن الالتزام التنظيمي يمر بالمراحل الآتية:

١- **مرحلة التجربة:** وهي التي تمتد من تاريخ مباشرة الفرد لعمله ولمدة عام واحد يكون الفرد خلالها خاضعاً إلى الإعداد والتدريب والاختبار، ويكون توجهه الأساسي السعي لتأمين قبوله في التنظيم والتعايش مع البيئة الجديدة التي يعمل فيها وتوجيه اتجاهاته بما يتوافق مع اتجاهات التنظيم وإظهار خبراته ومهاراته في أدائه وخلال هذه المرحلة تظهر الخبرات الآتية: تحديد العمل، وضوح الدور، ظهور الجماعة المتوافقة، إدراك التوقعات نحو الاتجاهات نحو التنظيم.

٢- **مرحلة العمل والإنجاز:** وتتراوح مدتها ما بين عامين إلى أربعة أعوام، تلي مرحلة التجربة حيث يسعى العامل في هذه المرحلة لتأكيد مفهوم الإنجاز وتظُهر هذه المرحلة الخبرات الآتية: الأهمية الشخصية، الخوف من العجز، وضوح الالتزام بالعمل والولاء للمنظمة.

وفي الخلاصة ومهما اتفقت هذه الدراسة أو اختلفت مع دراسات أخرى حول تأثير المؤهل العلمي والخبرة في الالتزام التنظيمي فإن الالتزام التنظيمي ضرورة ملحة للمنظمة من أجل إنجاح العمل فيها وإدامته، وأن تحرص المنظمة على عملية التثقيف حول أهمية الالتزام التنظيمي ودوره في الارتقاء بالمنظمات بما يعود بالنفع على الموظفين وعلى المنظمة نفسها وعلى المجتمع ككل.

» التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ووفقاً لكل نتيجة منها فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١- حيث إن نتائج هذه الدراسة قد بينت أن مستوى وجود درجة أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء أقسام تلك المديريات كان متوسطاً، وهو مستوى لا يرَق إلى المستوى المأمول، يوصي الباحث بما يأتي:

- أن تنهض وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم في الميدان التربوي بتطوير وتنفيذ برامج تدريبية وورشات عمل متواصلة في مجال المناخ الأخلاقي من أجل الارتقاء بالمناخات الأخلاقية في مديريات التربية والتعليم وإظهارها للعيان.
- تطوير معايير للمساءلة التربوية والإدارية تشدد على مكافحة الفساد الإداري بكافة أشكاله.

٢- بما أن مستوى الاحتراق النفسي كان مرتفعاً لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم يوصي الباحث بالاتي:

- توعية رؤساء الأقسام بأسباب الاحتراق النفسي وكيفية التعامل مع هذه الظاهرة.
- عمل برامج تدريبية والتعريف باستراتيجيات التخفيف من الاحتراق النفسي.
- ايلاء البيئة الداخلية لمديريات التربية والتعليم اهتماماً أكبر للقضاء على أسباب الاحتراق النفسي.

٣- حيث إن مستوى الالتزام التنظيمي كان متوسطاً ولم يرق إلى المستويات المأمولة - يوصي الباحث بما يأتي:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم وبالتعاون مع الجامعات الأردنية بعمل دورات تدريبية حول الالتزام التنظيمي وكيفية تنميته.

- متابعة وزارة التربيــة والتعليم ومديريات التربية والتعليــم في الميدان التربوي لإدامة وزيادة الالتزام التنظيمي لدى العاملين.

٤- كما يوصي الباحث بما يأتي:

- إجراء مزيد من الدراســات المشــابهة على مجتمعات أخرى غــير الذي تناوله الباحث في هذه الدراسة للتحقق من مدى إمكانية تعميم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية على مجتمعات أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات الميدانية المســتقبلية حول المناخ الأخلاقي للكشف عن العلاقــة المحتملة بين هــذا المتغير، وبــين متغيرات أخرى مثــل الإبداع الإداري، والصحة التنظيمية وغيرها.
- إجراء المزيد من الدراسات الميدانية المستقبلية حول الاحتراق النفسي والعوامل المؤدية إليه وكيفية معالجة الاحتراق النفسي ســواء على مجتمع الدراسة نفسه أم على مجتمع آخر مثل مركز وزارة التربية والتعليم.
- إجراء المزيد من الدراســات الميدانية المســتقبلية حول الالتزام التنظيمي على موظفي المديريات أو موظفي مركز وزارة التربية والتعليم.
- إجراء مزيد من الدراسات الميدانية المســتقبلية بربط متغيرات الدراسة الحالية بمتغيرات أخرى لها علاقة بالعمل التربوي والإداري.

المراجع

المراجع

» أولاً: المراجع العربية:

١- **القرآن الكريم.**

٢- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (١٩٦٨). **لسان العرب**، المجلد العاشر، بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.

٣- أبو النصر، مدحت (٢٠٠٨). **قيم وأخلاقيات العمل والإدارة**، ط١، الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٤- أبو عين، قاسم محمد (١٩٨٣). **أثر التزام مديري مكاتب التربية والتعليم في الأردن لعملهم وأثر علاقاتهم الشخصية بالمرؤوسين في نجاحهم الإداري**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

٥- أبو كريم، محمد (٢٠٠٩). **الشفافية والقيادة في الإدارة**، عمان: دار الحامد للنشر.

٦- برادلي، مايكل (٢٠٠٥). **الريادة والتجربة في مجال الإشراف التربوي أفق وتجربة استراليتين من اجل تحقيق الأفضل للطالب الفرد**، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث، دولة الإمارات.

٧- البلبيسي، سناء جودت (٢٠٠٣). **استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين والتزامهم التنظيمي**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

٨- بن نبي، مالك (١٩٧١). **مشكلة الثقافة**، بيروت: دار الفكر.

٩- بني أحمد، أحمد محمد (٢٠٠٧). **الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس**، ط١، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٠- بني عطا، سالم محمود (٢٠٠٥). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وعلاقتها بالاحتراق النفسي والعلاقات البينشخصية عند المعلمين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

١١- الترتوري، محمد عوض والقضاة، محمد فرحان (٢٠٠٦). **المعلم الجديد - دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، عمان: دار الحامد.

١٢- الترمذي، محمد بن عيسى (١٩٨٧). **الجامع الصحيح المعروف بسنن الترمذي**، تحقيق كمال يوسف الحوت، بيروت: دار الكتب العلمية، لبنان.

١٣- التل، أحمد يوسف (١٩٩٨). **التنظيم العالي في الأردن**، عمان: منشورات لجنة تاريخ الأردن.

١٤- الجابري، سالم (٢٠٠٠). **أثر المنطقة التعليمية في الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٥- جرادات، عزت وآخرون (١٩٨٣). **التدريس الفعال، عمان**: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٦- الجزائري، أبو بكر جابر (١٩٩٠). **منهاج المسلم**، دار السلام، ط٢.

١٧- جمعة، سيد يوسف (٢٠٠٦). **إدارة ضغوط العمل**، القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، جامعة القاهرة.

١٨- جواد، شوقي (٢٠٠٠). **إدارة الأعمال؛ منظور كلي**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

١٩- جيرالد جرينبرغ وروبرت بارون (٢٠٠٩). **إدارة السلوك في المنظمات**، الرياض، ترجمة رفاعي محمد رفاعي، وإسماعيل علي بسيوني، دار المريخ للنشر والتوزيع.

٢٠- الحجري، سالم بن محمد (٢٠٠٢). **واقع الولاء التنظيمي لدى القيادات الوسطى في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، وعلاقته ببعض الخصائص الشخصية، والعوامل التنظيمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

٢١- حريم، حسين (١٩٩٧). **السلوك التنظيمي سلوك الأفراد في المنظمات**، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

٢٢- حسان، حسن محمد إبراهيم؛ والعجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧). **الإدارة التربوية**، عمان: دار المسيرة.

٢٣- حمادات، محمد حسن محمد (٢٠٠٦). **قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

٢٤- خطاب، عايدة (١٩٩٨). **الانتماء التنظيمي والرضا عن العمل: دراسة ميدانية عن المرأة العاملة السعودية**، مجلة العلوم الإدارية، عدد ١٣، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٥- دواني، كمال (٢٠٠١). **أخلاقيات القيادة في المنظمات وأثرها على التابعين، في الإدارة التربوية في البلدان العربية**، تحرير: عدنان الأمين، ط١، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

٢٦- دواني، كمال (٢٠٠٣). **الإشراف التربوي - مفاهيم وآفاق**، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

٢٧- دواني، كمال والكيلاني، أنمار وعليان، خليل (١٩٨٩). **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن**، مجلة دراسات، العدد التاسع عشر، المجلد الخامس.

٢٨- ديري، زاهد محمد (٢٠١١). **السلوك التنظيمي**، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

٢٩- الراشدي، سعيد علي (٢٠٠٧). **الإدارة بالشفافية**، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن.

٣٠- الرشدان، مالك أحمد (١٩٩٥). **الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٣١- الزغول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي (٢٠٠٤). **مدخل إلى علم النفس**، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

٣٢- الزق، أحمد يحيى (٢٠٠٦). **علم النفس**، عمان: دار وائل للنشر، الأردن.

٣٣- السعود، راتب (٢٠٠٩). **الإدارة التربوية مفاهيم وآفاق**، ط١، عمان: طارق للخدمات المكتبية، الأردن.

٣٤- السعود، راتب وبطاح، أحمد (١٩٩٦). **مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظرهم**، مجلة دراسات (٢٣)،٢.

٣٥- سلامة، رتيبة (٢٠٠٣). **الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

٣٦- سلامة، عادل (١٩٩٩). **الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة عين شمس**، مجلة كلية التربية، ع (٢٣) الجزء الأول.

٣٧- السلمي، علي (١٩٩٥). **السلوك الإنساني في الإدارة**، القاهرة مكتبة غريب.

٣٨- الطحاينة، زياد لطفي (١٩٩٥). **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٣٩- الطريري، عبد الرحمن (١٩٩١). **المؤشرات السلوكية الدالة على مستوى الضغط النفسي من خلال بعض المتغيرات**، حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة الثانية، العدد الثامن.

٤٠- الطريري، عبد الرحمن (١٩٩٤). **الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته**، الرياض، السعودية.

٤١- الطويل، هاني (١٩٩٩). **الإدارة التعليمية مفاهيم... وآفاق**، عمان، الجامعة الأردنية.

٤٢- الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠١). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، ط٣، عمان: دار وائل للنشر، الأردن.

٤٣- الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠٦). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، ط٣، عمان: دار وائل للنشر، الأردن.

٤٤- الظاهر، نعيم إبراهيم (٢٠٠٩). **الإدارة الاستراتيجية المفهوم - الأهمية - التحديات**، اربد: جدارا للكتاب العالمي، الأردن.

٤٥- عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٤). **مبادئ التعلم**، الكويت: مكتبة السقار الإسلامية.

٤٦- عبد الفضيل، محمود (٢٠٠٤). **مفهوم الفساد ومعاييره، مجلة المستقبل العربي**، المجلد ٢٧، العدد ٣٠٩، تشرين الثاني.

٤٧- عبد اللطيف، عبد اللطيف (٢٠٠٦). **إدارة الأعمال الدولية**، منشورات جامعة دمشق، كلية الاقتصاد.

٤٨- عبود، عبد الغني (٢٠٠١). **الإدارة الجامعية في الوطن العربي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٩- عريشة، محمد محمد (١٩٩٤). "**أثر العدالة التنظيمية في مجال الدخل من الوظيفة على اتجاهات وسلوك العاملين، دراسة تطبيقية**"، مجلة العلوم الإدارية، جامعة القاهرة، كلية بني سويف، العدد (٨).

٥٠- عسكر، علي وجامع، حسين والأنصاري، محمد (١٩٨٦). **مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي، دراسة ميدانية**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، عدد١٠، مجلة ٣، ص ٩-٤٣.

٥١- العضايلة، عدنان عبد السلام (١٩٩٠). **الاستنفاذ النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٥٢- العطية، ماجدة (٢٠٠٣). **سلوك المنظمة - سلوك الفرد والجماعة**، عمان: دار الشروق.

٥٣- العظامات، خلف دهر (٢٠٠٦). **درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن، وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

٥٤- علاوي، عبد المجيد أحمد خليل (١٩٩٨). **أساليب القيادة الإدارية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للهيئات التدريسية في الجامعات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

٥٥- عماد الدين، منى مؤتمن (٢٠٠٤). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

٥٦- العمري، عبيد بن عبد الله (٢٠٠٤). **بناء نموذج سببي لدراسة تأثير كل من الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي وضغوط العمل على الأداء الوظيفي والفعالية التنظيمية**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٦، العدد ١، ص ١٠٠-١٣٠.

٥٧- العميان، محمود (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط٥، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٥٨- العميان، محمود (٢٠١٠). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط٥، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٥٩- عودة، يوسف (١٩٩٨). **ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

٦٠- الغالبي، طاهر محسن والعامري، صالح مهدي (٢٠٠٨). **المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال والمجتمع**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

٦١- غوشة، زكي راتب (١٩٨٣). **أخلاقيات الوظيفة في الإدارة العامة**، عمان: مطبعة التوحيد.

٦٢- الفضلي، فضل صباح (١٩٩٧). **"علاقة الالتزام التنظيمي بعلاقات العمل ما بين الرئيس وتابعيه والمتغيرات الديموغرافية"**، مجلة الإدارة العامة، مجلد ٣٧، العدد١، ص ٥٧٥.

٦٣- فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد (٢٠٠٩). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية،** ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر، الأردن.

٦٤- القريوتي، محمد قاسم (٢٠٠٠). **السلوك التنظيمي، دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة،** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

٦٥- القطان، عبد الرحيم (١٩٨٧). **العلاقة بين الولاء التنظيمي والصفات الشخصية والأداء الوظيفي، دراسة مقارنة بين العمالة الأسيوية والعمالة السعودية والعمالة العربية، والعمالة الغربية،** المجلة العربية للإدارة، المجلد ١١، عد(٢).

٦٦- الكبيسي، عامر (٢٠٠٠). **الفساد الإداري: رؤية منهجية للتشخيص والتحليل والمعالجة،** المجلة العربية للإدارة، مجلدة ٢٠، العدد١.

٦٧- محمد، عادل عبد الله (١٩٩٠). **اتجاهات حديثة في نمو الطفل والمراهق،** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٨- المعاضيدي، معن عبدالله (٢٠٠١) **أخلاقيات منظمات الأعمال و المزايا التنافسية الأخلاقية،** أنموذج مقترح للمنظمات العربيه

٦٩- *http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=ar&safe=active&safe=active&safe=active&q=cache:v1HX_qds09oJ:http://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads*، تاريخ الزيارة *12/10/2010*.

٧٠- المعاني، أيمن عودة (١٩٩٠). **أثر الولاء التنظيمي على الإبداع الإداري لدى المديرين في الوزارات الأردنية،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٧١- ميكافلي، نيقولو (٢٠٠٢). **الأمير،** ترجمة سعد فاروق، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

٧٢- ناصر، إبراهيم (٢٠٠٦). **التربية الأخلاقية**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

٧٣- نجم، نجم عبود (٢٠٠٠). **الإدارة في عالم متغير المنظمة العربية**، للعلوم الإدارية، القاهرة.

٧٤- نظام الخدمة المدنية رقم (٣٠) لسنة ٢٠٠٧، عمان: ديوان الخدمة المدنية.

٧٥- النوباني، مصطفى طه (٢٠٠٣). **العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

٧٦- هل، شارلز، وجونز جاريت (٢٠٠١). **الإدارة الاستراتيجية: مدخل متكامل**، ترجمة رفاعي محمد رفاعي، محمد سيد أحمد عبد المتعال، الرياض: دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية.

٧٧- الوردني، محمود (١٩٨٦). **مدخل إلى الطب وعلم النفس**، دمشق: دار الحوار.

٧٨- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٩/ ٢٠١٠)، **النشرة الإحصائية**.

٧٩- وزارة التربية والتعليم الأردنية، (٢٠٠٨). **إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة**، قسم الإرشاد التربوي والصحة النفسية، مدونة قواعد السلوك

٨٠- ياغي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠١). **الأخلاقيات في الإدارة**، عمان: مكتبة اليقظة للنشر والتوزيع، الأردن.

» ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. *AASA, (2007). Statement of Ethics of Educational Leaders Adopted by the American Association of School Administrators Governing Board.*
2. *Acharya, Shashidhar (2005). "The Ethical Climate in Academic Dentistry in India: Faculty and Student Perceptions", Journal of Dental Education. Vol.69, No.6, PP. 671-680.*
3. *Addae¸Helena & Parboteeath, Praveen & Davis, Evyan (2006). "organizational Commitment and Intonations to quit: An Examination of the Moderating Effects of Psychological Contract breach in Trinidad and Tobago", International Journal of Organizational Analysis, Vol.14, No.3, PP. 225-238.*
4. *Allebaum, Steven H. & Deguire, Kyle J & Lay, Mathieu (2005). "The Relationship of Ethical Climate to Deviant Workplace Behavior", Corporate Governance, Vol.5, No.4, PP. 43-55.*
5. *Applelbaum, Steven, H., Deguire, Kyle, and Lay, Mathieu (2005). "The Relationship of Ethical Climate to Deviant Workplace Behavior", Corporate Governance Journal, Vol. 5, No.4, PP. 93-55.*
6. *Biberman J & Whithy, M (1997). A Postrnodern Spiritual Future for Work, Journal of Organizational Change Management, Vol.10-2, PP. 130-138.*
7. *Block, P. (1993). Stewardship, Choosing Service over Self Interest, San Francisco: Berret - Koehler Publishers.*
8. *Brouwers, Ander and Tomic, Welko (2000). "A longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self - Efficacy in Classroom Management", Teaching and Teacher Education, Vol. 165, PP. 239-253.*
9. *Buchanan, B., II (1974). "Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations" Administrative Science Quarterly 1974, Vol.19, PP. 533-546.*
10. *Burns, J.M., (1978). Leadership, New York: Harper & Row Inc.*
11. *Cardona, P (2000). Transcendental Leadership, The Leadership and Organizationa Development Journal, Vol. 21-4, PP. 201-207.*

12. *Chen, Jui - Chen: Silverthorne, Colin, & Hung, Jung - Yao (2006). "Organization Communication, Job Stress, Organizational Commitment, and Job Performance of Accounting Professionals in Taiwan and America", Leadership & Organization Development Journal, Vol.27, No.4, Pp. 242-249.*

13. *Childs, Julian H. & Stoeber, Joachim (2010). "Self - Oriented, Other - Oriented, and Socially Prescribed Perfectionism in Employees: Relationships with Burnout and Engagement" Journal of Workplace Behavioral Health, Vol.25, No4, PP. 269-281.*

14. *Chughtai, Aamir Ali & Zafar, Safar Sohail (2006). "Antecedents and Consequences of Ogranizational Commitment Among Pakistani University Teachers", H.R.M. Research Journal, Vol. 11, No.1, PP. 39-64.*

15. *Cooper- Hakim, A & Viswesvaran, C (2005). "The Construct of Work Commitment: Testing and Integrative Framework", Psychological Bulletin Journal, Vol.131, No.2, PP. 241-259.*

16. *Cuilla, Jonne, B.Ed (2004). Ethics, The Heart of Leadership, London, Praeger Co.*

17. *Cullen, J., Parboteeah, K. and Victor, B. (2003). "The Effects of Ethical Climate on Organizational Commitment: A Two - Study analysis", Journal of Business Ethics, Vol.46, No.2, PP. 127-141.*

18. *Daft, Richard L. & None, Raymond A. (2001). Organizational Behavior, Flordа: Haroourt, Inc.*

19. *Daveninederak, Kalavani A. P. (2009). "The Relationship Between Organizational Ethics and Job Satisfaction: A Study of Managers in Malaysia", Master Thesis, Unviersity of Malaya, Malaysia.*

20. *De Cotiis, T.A & Summers, T.P (1989). "A Path Analysis of a Model of the Antecedents and Consequences of Organizational Commitment", Human Relations Journal, Vo.40, No.7, Pp. 445-470.*

21. *Dennes, Melinda Multis (2008). "The Relationship Between Teacher's Personality Type and Burnout in Rural Middle School Teachers", (Electronic Version) Doctoral Dissertation, Georgia Southern University, USA.*

22. *Deshpande, S. (1996). "Ethical Climate and the Link Between Success and Ethical Behavior: an Empirical Investigation of a Nonprofit Organization", Journal of Business Ethics, Vol.15, No.3, PP. 315-320.*

23. *Donaldson Davis (1990). Business Ethics, Management Decision, Journal, Vol.28, No.6.*

24. *Dorman, Jeffrey (2003). "Testing a Model for Teacher Burnout", Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, Vol.3, PP. 35-47.*

25. *Drucker, Peter (1993). Management: Tasks, Responsibilities, Practices, New York: Harper Collins Business Publishers, Inc.*

26. *Duke, Daniel L., (1987). School Leadership and Instructional Improvement, New York: Random House Inc.*

27. *Elci, Meral & Alpkan Lutifhak (2009). "The Effects of Ethical Climates on Bullying Behvaiors in the Workplace", Journal of Business Ethics, Vol.84, No.3, PP. 297-311.*

28. *Evers, Will J. G. Brouwers, Andr & Tomic, Wclko (2002). "Burnout and Self - Efficacy: A Study on Teachers Beliefs When Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands", British Journal of Educational Psychology, Vol. 72, PP. 277-243.*

29. *Fairholm, G. (1996). Spirtual Leadership Fulfilling Whole - Self Needs at Work, Leadership and Organization Development Journal, Vol.17, PP. 11-17.*

30. *Farre, D& Starmm, C.L. (1988). "Meta - Analysis of the Correlates of Employee Absence", Human Relations Journal, VOl. 41, No.3, PP. 211- 227.*

31. *French D, Ann, (1992). "California Administration Burnout and Year - Round Schools", ERIC, No.347.*

32. *Fry, L.W (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership, The Leadership Quarterly, Vol. 14, PP. 693-727.*

33. *Furman, G. C (2003). Moral Leadership and the Ethic of Community, Values and Ethics in Educational Administrational, Journal of Educational Administration, Vol.2-1, PP. 1-8.*

34. *Gardiner, John Jacob (2006). Transactional Transformational, and Transcendent Leadership: Metaphors Mapping The Evoution of the Theory and Practice of Governance, Kravis Leadership Institute Leadership Review, Vol.6, PP. 62-76, In www. Jeadershipreview. org.*

35. *Gates, Carmaletta Harris (2007). "Factors Related to Burnout in North Carolina Public School Teachers", (Electronic Version) Doctoral Dissertation, North Carolina State University, USA..*

36. *Greenberg, Jerald & Baron, Robert A. (2007). Behavior in Organizations 9th, ed, New Jersey: Prentice Hall Inc.*

37. *Hoy, Wayne K& Miskel, Celcil, G. (1991). Educational Administration - Theory, Research and Practice, 4th ed, N.Y: McGraw- Hill Inc.*

38. *Hoy, Wayne K & Miskel, Celcil G (1991). Educational Administration Theory, Research, and Practice, 4th ed, N.Y: McGraw - Hill Inc.*

39. *Hughes, R.L. Ginnet, R.C. Curphy, G.J.,(2007). Leadership - Enhancing The Lessons of Experience, 5th ed., New Delhi: Tata McGraw- Hill, Inc.*

40. *Hunt, JG (1991). Toward A Leadership Paradigm change, New bury Part.*

41. *Ivancevich, John, Konopasker, Robert & Matterson, Michale (2004). MP Organizational Behavior and Management, 7th ed, McGraw-Hill, Irwin.*

42. *Kackson, L.T.B., & Rothmann, S. (2005). Work - Related Wellbeing of Educators in A District of the North West Province. Perspectives in Education, Vo.23, No.3, PP. 107-122.*

43. *Kempner, Kimberly Pruit (2007). "The Effects of Ethical Climate and Faculty - Student Relationships on Graduate Student Stress", Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A & M University, U.S.A.*

44. *Kiltgard, Rober (1988). "Controlling Corruption", University of California Press California, USA.*

45. *Knodalker, V. G., (2007). Organizational Behavior, 1st ed., New Delhi: New Age Interntaional Publishers.*

46. *Landeche Patricia, (2009). The Correlation Between Creativity and Burnout in Public School Classroom Teachers, Unviersity of Southwest Louisiana.*

47. *Law Sue & Golver, Derek (2000). Educational Leadership and Learning Practice, Policy and Research, Buckingham, Philadephia: Open Unviersity Press.*

48. *Leong, C.S & Furnham, Adrian & Cooper Cary L (1996). "The Moderating Effect of Organizational Commitment on the Occupational Stress Outcome Relationship", Human Relations Journal, Vol.49, No.10, PP. 1345-1363.*

49. *Little, I.M.D (2002). Ethics, Economics, and Plitics Principles of Public Policy, New Delhi: Oxford Unviersity Press.*

50. *Lok, Peter & Crawford, John (1999). The Relationship Between Commitment and Organizational Culture, Subculture Leadership Style and Job Satisfaction in Organizational Change and Development Leadership and Organization Development, Journal (2027), 365-373.*

51. *Lok, Peter & Crawford, John (2001). "Antecedents of Organizational Commitment and the Mediating Role of Job Satisfaction", Journal of Managerial Psychology, Vol.16, No.8, PP. 594-613.*

52. *Luchak, Andrew A & Gellatly Ian. R. (1996). "Exit - Voice and Employee Absenteeism: A Critique of the Industrial Relations Literature", Employee Responsibilities and Rights Journal, Vo.9, No.2, PP. 91-102.*

53. *Martin, John (2001). Organizational Behavior, 2nd ed, London: Thomson Learning Inc.*

54. *Martin, K. D & Cullen, J.B. (2006). "Continuities and Extensions of Ethical Climate Theory: A Met a - Analytic Review", Journal of Business Ethics, Vol.69, No.2, PP. 175-194.*

55. *Maslach, C., Jackson, S.E., & Leither, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory: Manual, 3nd , ed, Palo Altho: Consulting Psychologists Press.*

56. *Maslach, Christina & Michuel P. Leiter (1997). The Truth about Burnout: How Organizations cause personal stress and what to do about it San Francisco Jossey - Bass Publishers.*

57. *Matheiu, J.E. & Zajac, D. (1990). "A Review and Meta - Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment", Psychological Bulletin, Vol. 108, PP. 171-194.*

58. *Mayer, David M. (2009). Psychological Perspectives on Ethical Behavior and Decision Making, Greenwich, CT: Information Age Publishing.*

59. *Mckenzie, Kemberly Elaine (2009). "Teacher Burnout: A laughing Matter", Doctoral Dissertation, Capella University, ProQuest Dissertations & Theses (PQDT) Database, No. 3379726.*

60. *McShance, Steven, L. Von Glinow, Mary Ann (2000). Organizational Behvaior, Irwin McGrow- Hill Inc.*

61. *Mcshane, Steven, L. Von Glinow, Mary Ann (2000). Organizational Behavior, Irwin McGrow - Hill Inc.*

62. *Meyer, K. P. & Paunonen, S.V, & Gellatly, I.R. Goffin, R.D. & Jackson, D.N (1989). "Organizational Commitment and Job Performance: It's the Commitment that Counts', Journal of Applied Psychology, Vol.74, PP. 152-156.*

63. *Mowday, R & Prter, L. & Steers R. (1999). Employee Organization Linkages - The Psychology of Commitment, Absenteesm & Turnover, New York: Academic Press.*

64. *Mowdy, R.T. Porter, L.W.& Steers, R. M. (1982). Employee Organization Linkage: The Psychology of Commit and Turnover, New York: Academic Press.*

65. *Mulki, Jay P., Jaramillio, Jorge F. & Locander, William B., (2008). "Effect of Ethical Climate on Turnover Intention: Linking Attitudinal - and Stress Theory", Journal of Business Ethics, Vol.78, No.4, PP. 559- 574.*

66. *Murphy Chistine A & Others (1988). Causes and Consequences of Role Stress Among Higher Education Adminsirations Eric: E.D, 299865.*

67. *Newstrom, John W, (2007). Organizational Behavior, 12th ed, New Delhi, Tata Mc Grow - Hill Inc.*

68. *Owens, Robert (1995). Organizational Behavior in Education, 5th ed, New Jersey: Prentice - Hall Inc.*

69. *Petersonm C & Seligman, M.E.P (2004). Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification, Oxford: American Psychological Association & Oxford Unviersity Press.*

70. *Putranta, Matinus P. (2008). "The Relationships Between Ethical Climates, Ethical Ideology, and Organizational Commitment", Unpublished M.A Theses, University of Notre Dame, Australia.*

71. *Reames, E. H,m & Spencer, W.A. (1998). "Teacher Efficacy and Commitment: Relationships to Middle School Culture:, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April, 13-17.*

72. *Research on Job Burnout Academy of Management Review 18, No.4, October (1993). 621-636.*

73. *Riketta, M. (2002). "Attitudinal Organizational Commitment and Job Performance: A Meta - A analysis", Journal of Organizational Behavior, Vol.23, PP. 257-266.*

74. *Rost, Joseph, C., (1993). Leadership for the Twenty - First Century, Westort: Praeger Pubishers, Inc.*

75. *Rue Leslie W & Byers, Lloyd (2002). Management: Skills and Application with Power Web, 10th ed, Irwin, McGraw-Hill.*

76. *Schappe, S. P. (1998). "The Influence of Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Fairness Perceptions on Organizational Citizenship Behavior", The Journal of Psychology, Vol.132, No.3, PP. 277-290.*

77. *Schneider, JB & Reitsch, J (1991). Managing Climates and Cultures, Future of Organization, Lexington, MA.*

78. *Schwab, Richard L; Jackson, Susan E, & Schuler, Randall S. (1986). "Educator Burnout: Sources and Consequences", Educational Research Quarterly, Vol.10, No.3, PP. 14-30.*

79. *Schwarzer, Ralf & Halbum, Suhair (2008). "Perceived Teacher Self - Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses", International Journal of Applied Psychology, Vol.4, No.57, PP. 152-171.*

80. *Seidman, Steven A. & Zager, Joanne (1991). "A Study of Coping Behaviors and Teacher Burnout" Inform World Tm - Journal, Work & Stress, Vol.5, Issue, 3, PP. 205-216.*

81. *Sezgin, Ferudun (2009). "Relationships between Teacher Organizational Commitment, Psychological Hardiness and Some Demorgraphic Variables in Turkish Primary Schools", Journal of Educational Administration, Vol.47, No.5, PP. 630-651.*

82. *Shafer, William E, (2009). "Ethical Climate, Organizational - Professional Conflict and Organizational Commitment: A Study of Chinese Auditors "Accounting, Auditing & Accountability Journal, Vol.22, No.7, PP. 1087-1110.*

83. *Skaalvik, Eitur M & Skaalvik, Sidset (2010), "Teacher Self - Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations", Teaching and Teacher Education, VOl.26, PP. 1059 - 1069.*

84. *Steers, Richard M & Porter, Lyman, W. (1991). Motivation and Work Behavior, New York: McGraw - Hill.*

85. *Steers, Richard M (1977). "Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment" Administrative Science Quarterly, Vol.22, No.1, March, PP. 46-56.*

86. *Tatlah, Ijaz Ahmad; Ali, Zulfiquar, & Saeed, Muhammed (2011). "Leadership Behavior and Organizational Commitment: An Empirical Study of Educational Professionals", International Journal of Academic Research, VOl.3, No.2, Part IV, PP> 1293 - 1298.*

87. *Vardi, Y, (2001). "The Effects of Organizational and Ethical Climates on Misconduct at Work", Journal of Business Ethics, Vol.29, PP. 325-337.*

88. *Victor, B, & Cullen, J.B. (1988). "The Organizational Bases of Ethical Work Climates", Administrative Sciences Quarterly, Vol.33, PP. 101-25.*

89. *Victor, B. & Cullen, J.B. (1987). "A Theory and Measure of Ethical Climate in Organizations", Research in Corporate Social Performance and Policy, Vol.9, PP. 51-71.*

90. *Weber, C.A & Weber, Mary A, (1955). Fundamental of Educational Leadership, New York: McGraw- Hill.*

91. *Weber, James (1995). "Influences Upon Organizational Ethical Sub - Climates: A Multi- Departmental Analysis of a Single Firm", Organizational Science Journal, Vol.6, No.5, PP. 509-523.*

92. *Wern, Thomas (1995). The Leader's Companion, New York: The Free press.*

93. *Weston, A., (2001). A 21th Century Ethical Toolbox. New York: Oxford Unviersity Press.*

94. *Wu Chee, Anne W.,: Mc Kinnon, Chow Jill L.& Harrison, Graeme L., (2001). "Organizational Cultural: Association with Commitment, Job Satisfaction, Propensity to Remain, and Information Sharing in Taiwan", Available at: http://www.acc.scu.edu.tw/academic/seminar/20011027/paper/G/53.pdf.Reviewedon12/9/2010.*

95. *Yukl, Gary, A., (1989). Leadership in Orgaization, 2th ed., Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice - Hall Inc.*



الملاحـــق

الملحق رقم (١)

الاستبانة بصورتها الأولية

أداة الدراسة في صورتها الأولية المرسلة للتحكيم

الأستاذ الدكتور............................... المحترم

فيقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم**". كجزء مكمل لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من كلية الدراسات التربوية في جامعة عمان العربية.

ونظراً لما عُهد فيكم من خبرة ودراية ومعرفة في هذا المجال، فإن الباحث يضع بين أيديكم ثلاث استبانات بهدف جمع بيانات الدراسة، وذلك لبيان رأيكم بفقراتها بوضع إشارة (×) إزاء كل فقرة، وتسجيل ملاحظاتكم من حيث درجة وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها اللغوية، ودرجة تمثيل الفقرة للبعد الذي وضعت فيه، وإضافة أي تعديل ترونه مناسباً.

الاستبانة الأولى: استبانة المناخ الأخلاقي وعدد فقراتها (٣٤) فقرة، وقد تم تطويرها بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة والتركيز على دراسة فيكتور و كولن اللذين أعدا هذه الاستبانة، وقد قام الباحث بترجمتها إلى اللغة العربية مع مراعاة مناسبة الترجمة للمجتمع الأردني.

الاستبانة الثانية: استبانة الاحتراق النفسي وعدد فقراتها (٢٢) فقرة، وقد قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، واعتمد الباحث مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي الذي تم تعريبه من قبل باحثين أردنيين وعرب، علماً بأن الباحث قام بترتيب بعض الفقرات لتتناسب مع مجتمع الدراسة.

الاستبانة الثالثة: اســتبانة الالتزام التنظيمي وعدد فقراتها (٢٥) فقرة، وقد قام الباحث بالرجوع إلى الدراســات الســابقة ذات الصلة، واعتمد الباحث مقيــاس بورتر (١٩٧٤) و ماير و الن (١٩٩١)، إذ تمت ترجمته من قبل الباحث، وقد قــام الباحث أيضاً بإجراء بعض التعديلات على المقياس المترجم ليتناسب مع مجتمع الدراسة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الدكتور خليل عوض أبو العسل

مقياس المناخ الأخلاقي

نمط المناخ	الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		ملحوظات
			منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	
المناخ المهني	١-	يمتثل العاملون للقانون والمعايير المهنية بدقة بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى **People are expected to comply with the law and professional standards over and above other considerations**					
	٢-	يكون للقانون الاعتبار الرئيس لدى العاملين **In this organization, people are expected to strictly follow legal or professional standards.**					
	٣-	يكون للمدونة الأخلاقية للمهنة الاعتبار الرئيس لدى العاملين In this organization, the law or ethical code of the profession is the major consideration.					
مناخ الرعاية	٤-	ينظر العاملون إلى محاسن الآخرين In this organization, people look out for each other's good.					
	٥-	تهتم الإدارة بجميع العاملين The most important concern is the good of all the people in the organization.					
	٦-	يسعى العاملون لإيجاد الأفضل للزميل في العمل Our major consideration is what is best for everyone in the organization.					

	-٧	الاعتبار الأول في العمل ما هو الأنسب لمصلحة الجميع Our major consideration is what is best for everyone in the organization.					
	-٨	يتوقع من العاملين أن يفعلوا الصواب دائماً لمتلقي الخدمة It is expected that you will always do what is right for the public.					
	-٩	يتم العمل بروح الفريق People in this organization view team spirit as important.					
	-١٠	لدى العاملين إحساس قوي بالمسؤولية اتجاه الميدان التربوي People in this organization have a strong sense of responsibility to the outside community					
	-١١	يهتم العاملون بشكل جدي بالمصلحة العامة People in this organization are actively concerned about the public interest.					
	-١٢	يكون الاهتمام الرئيس بالأفضل لكل موظف People are very concerned about what is generally best for employees in the organization					
	-١٣	يكون الاهتمام الرئيس بآثار القرارات على الجمهور "متلقي الخدمة" The effects of decisions on the public are a primary concern "in this organization.					

	١٤-	**يتوقع أن يتم الاهتمام بكل فرد عند اتخاذ القرارات** It is expected that each individual is cared for when making decisions here.					
المناخ القانوني	١٥	**تعطى الأهمية للالتزام بقواعد وإجراءات المديرية** It is very important to follow strictly the organization's rules and procedures here.					
	١٦-	**إن الاعتبار الأول عند اتخاذ أي قرار أن يكون مطابقاً للقانون** The first consideration is whether a decision violates any law.					
	١٧-	**يتمسك العاملون بالقواعد والإجراءات التنظيمية** Everyone is expected to stick by organizational rules and procedures.					

نمط المناخ	الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		ملحوظات
			منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	
	١٨-	العاملون الناجحون هم الذين يطبقون القوانين والأنظمة Successful people in this organization go by the book.					
	١٩-	العاملون الناجحون في المديرية هم الذين يلتزمون بسياساتها Successful people in this organization strictly obey the organizational policies.					
المناخ النفعي	٢٠-	معظم العاملين في هذه المديرية لا يهتمون إلاّ بأنفسهم In this organization, people are mostly out for themselves.					
	٢١-	يتوقع من العاملين أن يبذلوا قصارى جهدهم للمحافظة على مصالح مديرية التربية والتعليم People are expected to do anything to further the organization's interests.					
	٢٢-	لا يستطيع الموظف أن يعكس أخلاقه الشخصية على عمله There is no room for one's own personal morals or ethics in this organization *.					
	٢٣-	يعتبر العمل دون المستوى فقط عندما يضر بمصالح المديرية Work is considered sub-standard only when it hurts the organization's interests.					
	٢٤-	يقوم العاملون في هذه المديرية بحماية مصالحهم بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى In this organization, people protect their own interest above other considerations					

	٢٥-	يركز العاملون بالمقام الأول على مصالح هذه المديرية دون النظر إلى المصالح الأخرى People are concerned with the organization’s interests to the exclusion of all else					
	٢٦-	يتم تقييم القرارات في هذه المديرية من حيث إسهامها في الناحية المادية أولاً Decisions here are primarily viewed in terms of contribution to profit.					
	٢٧-	يشعر العاملون بأن مسؤوليتهم الرئيسة هي زيادة فاعلية أداء المديرية The major responsibility for people in this organization is to consider efficiency first.					
مناخ الكفاءة	٢٨-	يشعر العاملون أن الطريقة الصحيحة هي دائماً الطريقة الأكثر فاعلية The most efficient way is always the right way, in this organization					
	٢٩-	**يتوقع من جميع العاملين العمل بكفاءة وفاعلية** **In this organization, each person is expected, above all, to work efficiently.**					
	٣٠-	يسعى العاملون لإيجاد حلول ناجحة للمشكلات التي يواجهونها Efficient solutions to problems are always sought here..					
	٣١-	يتوقع من العاملين أن يلتزموا بمعتقداتهم الشخصية والأخلاقية في العمل In this organization, people are expected to follow their own personal and moral beliefs.					

		#	العبارة					
المناخ الاستقلالي		٣٢-	يتوقع من كل موظف أن يقرر لنفسه الصواب والخطأ Each person in this organization decides for himself what is right and wrong.					
		٣٣-	من أهم الاعتبارات لدى الموظف المراقبة الذاتية لنفسه The most important consideration in this organization is each person’s sense of right and wrong...					
		٣٤-	ينقاد العاملون بأخلاقهم الشخصية الخاصة In this organization, people are guided by their own personal ethics.					

مقياس الاحتراق النفسي

البعد	رقم الفقرة	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		ملحوظات
			منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	
الإجهـاد الانفعـالي	١-	اشعر أن عملي يستنفذني انفعاليا					
	٢-	اشعر بأنني قد استهُلكت					
	٣-	اشعر بالإرهاق حينما استيقظ في الصباح وأن علي أن أواجه يوم عمل جديد					
	٤-	التعامل مع الناس طوال اليوم يسبب لي التوتر					
	٥-	اشعر بالضجر والملل بسبب عملي					
	٦-	اشعر بالإحباط في عملي					
	٧-	اشعر أنني أبذل جهدي في عملي					
	٨-	التعامل مع الناس بشكل مباشر يشكل ضغطاً كبيراً عليّ					
	٩-	اشعر بأنني احترق في عملي					
تبلد المشاعر	١٠-	اشعر بأنني أعامل الأفراد وكأنهم جمادات لا حياة فيهم					
	١١-	أصبحت شخصاً قاسياً على الناس منذ بدأت هذا العمل					
	١٢-	اشعر بالقلق في أن يسبب لي هذا العمل قساوة وتبلداً في مشاعري					
	١٣-	لا اكترث في الواقع لما يحدث للآخرين					
	١٤-	اشعر بأن العاملين يلومونني على بعض المشاكل التي يعانون منها					
	١٥-	استطيع أن أتفهم مشاعر العاملين معي					
شعور النقص في الإنجاز	١٦-	أتعامل بكفاءة عالية مع مشاكل العمل					
	١٧-	اشعر بأنني أوثر إيجابياً في حياة الناس من خلال عملي					
	١٨-	اشعر بأنني نشيط جداً					
	١٩-	استطيع بسهولة تهيئة مناخ مريح للعاملين معي					
	٢٠-	اشعر بالابتهاج من خلال عملي					
	٢١-	أتعامل بهدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية أثناء عملي					
	٢٢-	لقد أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في عملي					

مقياس الالتزام التنظيمي

البعُد	الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		ملحوظات
			منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	
الالتزام العاطفي الوجداني	١-	سأكون سعيداً لتمضية بقية أيام عملي في هذه المديرية I would be very happy to spend the rest of my career with this organization.					
	٢-	استمتع بالتكلم عن مديرتي مع الناس في خارج العمل I enjoy discussing my organization with people outside it					
	٣-	اشعر أن مشاكل مديريتي هي مشاكلي الخاصة I really feel as if this organization's problem are my own.					
	٤-	لا اعتقد أنني سأرتبط عاطفياً مع أي مديرية أخرى بمقدار ارتباطي بهذه المديرية I don't think that I could easily become as attached to another organization as I am to this one					
	٥-	اشعر أن هذه المديرية هي جزء من عائلتي I feel like ' part of the family' in my organization.					
	-6	اشعر بارتباط وانجذاب عاطفي لهذه المديرية I feel ' emotionally attached' to this organization.					

	٧-	اشعر بإحساس قوي بالانتماء لهذه المديرية **I feel a strong sense of belonging to my organization**					
	٨-	اقبل القيام بمختلف المهام الوظيفية حتى استمر في عملي في هذه المديرية **I would accept almost any type of job assignment in order to keep working for this organization.**					
الالتزام الاستمراري	-9	أجد صعوبة في ترك هذه المديرية حتى لو أردت ذلك **It would be very hard for me to leave my organization right now , even if I wanted to.**					
	-10	ستواجهني صعوبات في حياتي العملية إذا انتقلت من هذه المديرية. **Too much in my life would be disrupted if I decided I wanted to leave my organization now.**					
	-11	أخاف مما سيحدث لي إذا تركت العمل بهذه المديرية والانتقال لعمل آخر في مديرية أخرى. **I am afraid of what might happen if I quit my job without having another one lined up**					
	-12	سأخسر كثيراً من المال إذا تركت عملي في هذه المديرية الآن . **It would be too costly for me to leave my organization now.**					

	-13	اشعر بضرورة بقائي في مديرتي بالوقت الحالي Right now , staying with my organization is a matter of necessity as much as desire.					
	-14	اشعر أن لديَّ خيارات قليلة إن فكرت بترك مديرتي الآن I feel I have too few options to consider leaving this organization.					
	-15	ستكون هناك بدائل قليلة متوفرة أن تركت المديرية. One of the few serious consequences of leaving this organization would be the scarcity of available alternates.					
	-16	ستكون هناك منافع مادية قليلة إن تركت المديرية مقارنة بما أحصل عليه الآن. One of the major reasons I continue to work for this organization is that leaving would require considerable sacrifice. Another organization may not match the overall benefits I have here.					

البعُد	الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		ملحوظات
			منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	
الالتزام المعياري	-18	اعتقد أن الموظفين ينتقلون من مديرية إلى أخرى هذه الأيام I think that people these days move from company to company too often.					
	-19	اعتقد أن الموظف يحب أن يكون موالياً لمديريته I believe that a person must always be loyal to his or her organization					
	-20	يبدو لي أن الانتقال من مديرية إلى أخرى غير أخلاقي . Jumping from organization to organization does not seem at all ethical to me.					
	-21	اعتقد أن الولاء للمديرية مهم ولذلك عندي إحساس قوي بالالتزام الأخلاقي للبقاء فيها. - One of the major reasons I continue to work for this organization is that I believe that loyalty is important and therefore feel a sense of moral obligation to remain.					
	-22	اشعر أنه ليس من الصواب ترك مديرتي حتى ولو كان هناك عرض أفضل If I got another offer for a better job elsewhere , I would not feel it was right to leave my organization.					

	٢٣-	تعلمت أن أؤمن بقيمة البقاء في مديرية واحدة - I was taught to believe in the value of remaining loyal to one organization.					
	٢٤-	اعتقد أنه من الأفضل البقاء في مديرية واحدة لمعظم الحياة العملية. Things were better in the days when people stayed with one organization for most of their career.					
	٢٥-	أجد صعوبة في الموافقة والامتثال لسياسات العمل في مديرتي . Often, I find it difficult to agree with this organization policies on important matters relating to its employees					

الملحق رقم (٢)

أسماء السادة المحكمين

الاسم	الجامعة
الأستاذ الدكتور كمال دواني	جامعة الشرق الأوسط
الأستاذ الدكتور محمد العمايرة	جامعة عمان العربية
الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي	جامعة الشرق الأوسط
الدكتور أحمد الكيلاني	جامعة عمان العربية
الدكتور باسم حوامدة	جامعة جرش الأهلية
الدكتور عباس عبد مهدي	جامعة الشرق الأوسط
الدكتور عاطف مقابلة	جامعة عمان العربية
الدكتور فؤاد جوالدة	جامعة عمان العربية
الدكتور تيسير الخوالدة	جامعة آل البيت
الدكتور محمد الخوالدة	جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الملحق رقم (٣)

الاستبانة بصورتها النهائية

الأخت الفاضلة / رئيسة القسم/ الأخ الفاضل/ رئيس القسم

تحية طيبة وبعد،،

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الأصول والإدارة التربوية من جامعة عمان العربية، يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم".

الرجاء التفضل بتعبئة المعلومات الديموغرافية الخاصة بكم بدقة ومن ثمّ التكرم بقراءة فقرات المقاييس الثلاثة المرفقة بتمعن "مقياس المناخ الأخلاقي، مقياس الاحتراق النفسي، مقياس الالتزام التنظيمي" والإجابة عن فقراتها بدقة وموضوعية وفق التعليمات الموضحة لطريقة الاستجابة في كل منها، علماً بأنّ المعلومات المقدمة منكم ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم اهتمامكم وتعاونكم

الباحث خليل عوض أبو العسل

المعلومات الديموغرافية:

- المديرية:..

- القسم:..

أرجو وضع إشارة (×) أمام المربع المناسب:

- المؤهل العلمي:

١- ☐ بكالوريوس ٢- ☐ دبلوم عالي بعد البكالوريوس ٣- ☐ ماجستير فأعلى

- سنوات الخبرة:

١- ☐ أقل من ٥ سنوات ٢- ☐ ٥-١٠ سنوات ٣- ☐ أكثر من ١٠ سنوات

مقياس المناخ الأخلاقي

تعليمات الاستجابة:

فيما يأتي أربع وثلاثون فقـرة معبرة عن المنـاخ الأخلاقي، موزعة وفق ستة مجالات رئيسة، الرجاء قراءة كل فقرة بتمعن ومن ثم وضع إشـارة (×) تحت الدرجة التي ترى أنها نطبق على مستوى وجود المناخ الأخلاقي في ضوء خبرتك في العمل بمديريتك.

علماً بأن الدرجات الواردة في العمود المقابل للفقرة تعني الآتي:

أوافق بشدة	أوافق	لست متأكداً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

المقياس الأول: **مقياس المناخ الأخلاقي**

نمط المناخ	الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لست متأكداً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
المناخ المهني	١-	يمتثل العاملون للقانون والمعايير المهنية بدقة بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى					
	٢-	يكون للقانون الاعتبار الرئيس لدى العاملين					
	٣-	يكون للمدونة الأخلاقية للمهنة الاعتبار الرئيس لدى العاملين					
مناخ الرعاية	4-	ينظر العاملون إلى محاسن الآخرين					
	5-	تهتم الإدارة بجميع العاملين					
	6-	يسعى العاملون لإيجاد الأفضل للزميل في العمل					
	7-	الاعتبار الأول في العمل ما هو الأنسب لمصلحة الجميع					
	8-	يتوقع من العاملين أن يفعلوا الصواب دائماً لمتلقي الخدمة					
	9-	يتم العمل بروح الفريق					
	10-	لدى العاملين إحساس قوي بالمسؤولية اتجاه الميدان التربوي					
	11-	يهتم العاملون بشكل جدي بالمصلحة العامة					
	12-	يكون الاهتمام الرئيس بالأفضل لكل موظف					
	13-	يكون الاهتمام الرئيس بآثار القرارات على الجمهور "متلقي الخدمة"					
	14-	يتوقع أن يتم الاهتمام بكل فرد عند اتخاذ القرارات					

المناخ القانوني	-15	تعطى الأهمية للالتزام بقواعد وإجراءات المديرية					
	-١٦	إن الاعتبار الأول عند اتخاذ أي قرار أن يكون مطابقاً للقانون					
	-١٧	يتمسك العاملون بالقواعد والإجراءات التنظيمية					
	-18	العاملون الناجحون هم الذين يطبقون القوانين والأنظمة					
	-19	العاملون الناجحون في المديرية هم الذين يلتزمون بسياساتها					
المناخ النفعي	-20	معظم العاملين في هذه المديرية لا يهتمون إلاّ بأنفسهم					
	-21	يتوقع من العاملين أن يبذلوا قصارى جهدهم للمحافظة على مصالح مديرية التربية والتعليم					
	-22	لا يستطيع الموظف أن يعكس أخلاقه الشخصية على عمله					
	-23	يعتبر العمل دون المستوى فقط عندما يضر بمصالح المديرية					
	-24	يقوم العاملون في هذه المديرية بحماية مصالحهم بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى					
	-25	يركز العاملون بالمقام الأول على مصالح هذه المديرية دون النظر إلى المصالح الأخرى					
	-26	يتم تقييم القرارات في هذه المديرية من حيث إسهامها في الناحية المادية أولاً					
مناخ الكفاءة	-27	يشعر العاملون بأن مسؤوليتهم الرئيسة هي زيادة فاعلية أداء المديرية					
	-28	يشعر العاملون أن الطريقة الصحيحة هي دائماً الطريقة الأكثر فاعلية					
	-29	يتوقع من جميع العاملين العمل بكفاءة وفاعلية					
	-30	يسعى العاملون لإيجاد حلول ناجحة للمشكلات التي يواجهونها					
المناخ الاستقلالي	-31	يتوقع من العاملين أن يلتزموا بمعتقداتهم الشخصية والأخلاقية في العمل					
	-32	يتوقع من كل موظف أن يقرر لنفسه الصواب والخطأ					
	-٣٣	من أهم الاعتبارات لدى الموظف المراقبة الذاتية لنفسه					
	-34	ينقاد العاملون بأخلاقهم الشخصية الخاصة					

مقياس الاحتراق النفسي

لكل فقرة من فقرات هذا المقياس بعدين: الأول يقيس تكرار حدوث الظاهرة معك والثاني يقيس شدة حدوثها، يرجى وضع (×) تحت الدرجة التي ترى أنها تنطبق على ما يحدث معك.

وبالنسبة لدلالة الأرقام على المقياس

صفر	١	٢	٣	٤	٥	٦
لا يحدث	يحدث قليلاً في السنة	مرة في الشهر أو أقل	بضع مرات في الشهر	مرة كل أسبوع	بضع مرات في الأسبوع	كل يوم

أما بالنسبة للشدة فهي متدرجة من (صفر – ٧) حيث يعني الرقم (٧) أن درجة تعرضك لهذا الموقف قوية جداً وهي متدرجة إلى أن تصل إلى (صفر) ويعني هذا أنك لا تتعرض لذلك، ويعني الرقم (١) أن درجة تعرضك لهذا الموقف ضعيفة جداً والرقم (٦) أنك تتعرض لهذا الموقف بدرجة شدتها أقل من (٧) وهكذا.

المقياس الثاني **مقياس الاحتراق النفسي**

البعد	رقم الفقرة	الفقرة	التكرار							الشدة							
			٦	٥	٤	٣	٢	١	٠	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	٠
الإجهاد الانفعالي	١-	اشعر أن عملي يستنفدني انفعالياً															
	٢-	اشعر بأنني قد استهُلكت تماما في نهاية الدوام															
	٣-	اشعر بالإرهاق حينما استيقظ في الصباح وأن علي أن أواجه يوم عمل جديد															
	٤-	التعامل مع الناس طوال اليوم يسبب لي التوتر															
	٥-	اشعر بالضجر والملل بسبب عملي															
	٦-	اشعر بالإحباط في عملي															
	٧-	اشعر انني ابذل جل جهدي في عملي															
	٨-	اشعر بالاختناق وقرب نهايتي															
	٩-	التعامل مع الناس بشكل مباشر يشكل ضغطاً كبيراً عليّ															
تبلد المشاعر	١٠-	اشعر بأنني أعامل الأفراد وكأنهم جمادات لا حياة فيهم															
	١١-	أصبحت شخصاً قاسياً على الناس منذ بدأت هذا العمل															
	١٢-	اشعر بالقلق في أن يسبب لي هذا العمل قساوة وتبلداً في مشاعري															
	١٣-	لا اكترث في الواقع لما يحدث للآخرين															
	١٤-	اشعر بأن بعض العاملين يظنون أنني سببا لبعض مشكلاتهم															
	١٥-	استطيع أن أتفهم مشاعر العاملين معي															
الإنجاز	١٦-	أتعامل بكفاءة عالية مع مشكلات العمل															
	١٧-	اشعر بأنني أوثر إيجابياً في حياة الناس من خلال عملي															
	١٨-	اشعر بأنني نشيط جداً															
	١٩-	استطيع بسهولة تهيئة مناخ مريح للعاملين معي															
	٢٠-	اشعر بالابتهاج من خلال عملي															
	٢١-	أتعامل بهدوء مع المشكلات الانفعالية والعاطفية أثناء عملي															
	٢٢-	لقد أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في عملي															

مقياس الالتزام التنظيمي

تعليمات الاستجابة:

فيما يأتي واحد وعشرون فقرة معبرة عن الالتــزام التنظيمي، موزعة وفق ثلاثة مجالات رئيسة، الرجاء قراءة كل فقرة بتمعن ومن ثم وضع إشــارة (×) تحت الدرجة التي ترى أنها تنطبق على مستوى وجود الالتزام التنظيمي في ضوء خبرتك في العمل بمديريتك.

علماً بأن الدرجات الواردة في العمود المقابل للفقرة تعني الآتي:

أوافق بشدة	أوافق	لست متأكداً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

المقياس الثالث **مقياس الالتزام التنظيمي**

البعُد	الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لست متأكداً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الالتزام العاطفي الوجداني	١-	سأكون سعيداً لتمضية بقية أيام عملي في المديرية					
	٢-	استمتع بالتكلم عن عملي مع الناس في خارج العمل					
	٣-	اشعر أن مشكلات مديريتي هي مشكلاتي الخاصة					
	٤-	اعتقد بان ارتباطي العاطفي بمديريتي أقوى من ارتباطي بأي مديرية أخرى					
	٥-	اشعر أن هذه المديرية هي جزء من عائلتي					
	٦-	تتطابق قيمي مع قيم المديرية التي اعمل بها					
	٧-	اشعر بإحساس قوي بالانتماء لهذه المديرية					
	٨-	اقبل القيام بمختلف المهمات الوظيفية حتى استمر في عملي في هذه المديرية					
الالتزام الاستمراري	٩-	أجد صعوبة في ترك هذه المديرية حتى لو أردت ذلك					
	١٠-	ستواجهني صعوبات في حياتي العملية إذا انتقلت من هذه المديرية					
	١١-	سأخسر كثيراً من المال إذا تركت عملي في هذه المديرية الآن					
	١٢-	اشعر بضرورة بقائي في مديريتي بالوقت الحالي					
	١٣-	ستكون هناك أبدال قليلة متوفرة أن تركت المديرية					
	١٤-	ستكون هناك منافع مادية قليلة إن تركت المديرية مقارنة بما أحصل عليه الآن					
	١٥-	تتوفر لديَّ الرغبة في بذل جهد فائق للحفاظ على نجاح العمل في هذه المديرية					
الالتزام المعياري	١٦-	اعتقد أن الموظف يجب أن يكون منتمياً لمديريته					
	١٧-	يبدو لي أن الانتقال من مديرية إلى أخرى دونما تبرير عمل غير أخلاقي					
	١٨-	اعتقد أن الولاء للمديرية مهم ولذلك عندي إحساس قوي بالالتزام الأخلاقي للبقاء فيها					
	١٩-	اشعر أنه ليس من الصواب ترك مديريتي حتى ولو كان هناك عرض أفضل					
	٢٠-	تعلمت أن أؤمن بقيمة البقاء في مديرية واحدة					
	٢١-	أجد صعوبة في الموافقة والامتثال لسياسات العمل في مديريتي					

الملحق رقم (٤)

كتاب التسهيل من الجامعة



جامعة عمان العربية
Amman Arab University

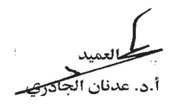
السادة مديرو التربية والتعليم في محافظات وألوية المملكة الأردنية الهاشمية
عمان : المملكة الاردنية الهاشمية

الرقم: 11/7/689
التاريخ: 2011/3/19

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب خليل عوض أبو العسل ، المسجل في برنامج الدكتوراه في تخصص (الأصول والإدارة التربوية)، بدراسة حول" المناخ الأخلاقي وعلاقته بالإحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديرية التربية والتعليم "
وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم.
وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام،،



العميد
أ.د. عدنان الجادري



عمان – المملكة الاردنية الهاشمية – هاتف : ٥٥٤٠٠٤٠ (٦ ٩٦٢) – فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٦ ٩٦٢) – ص.ب:(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN -TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

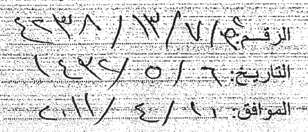
الملحق رقم (٥)

خطابات مديريات التربية والتعليم لرؤساء الأقسام

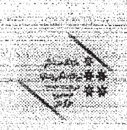
بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثانية



الرقم: ٤٢٣٨/١٣/٧/٤م
التاريخ: ٦/٥/١٤٣٢
الموافق: ١١/٤/٢٠١١



رؤساء الأقسام المحترمين

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم 3347/4/101 تاريخ 2011/1/24م.
تقوم الطالب/ خليل عوض ابو العسل بأجراء دراسة عنوانها " المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التربية من جامعة عمان العربية.
يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم
د. أحمد محمود شطناوي
مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية .
نسخة / ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي.
نسخة/ الملف

** المرفقات : استبانه تقويم

تلفون 3 - 7277062 ، 18-7258617 فاكس 7274034 ص. ب (3296)

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر

الرقم ١/١٢/٣/٣٩
التاريخ
الموافق ٢٠١١/٤/٢٠

السادة رؤساء الأقسام

الموضوع : البحث التربوي

يرجى تسهيل مهمة الباحث" **خليل عوض أبو العسل**"، الذي يجري دراسة بعنوان **(المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديرية التربية والتعليم**) وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على رؤساءالاقسام في مديريات التربية والتعليم وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه .

واقبلوا فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير التربية والتعليم
الدكتور
يوسف سليمان الطراونه

نسخه/ م.ش التعليمية والفنية
نسخه/ ر.ق الرقابة والتفتيش
نسخه/ ر.ق الإشراف التربوي



وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/٤٠٣/١٤
التاريخ
الموافق ٢٥ / ٤ / ٢٠١١م

مديرية التربية والتعليم لمنطقة معان

السادة رؤساء الاقسام المحترمين

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

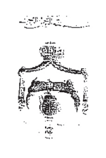
أرجو تسهيل مهمة الباحث خليل عوض أبو العسل في تعبئة الاستبانة المرفقة.

واقبلوا فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير التربية والتعليم لمنطقة معان
ابراهيم عبد الكريم المزايدة

نسخة/السيد ر.ق.العلاقات



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية و التعليم للواء الأغوار الشمالية

الرقم ث ع ت/٧/١٢/٢٧٠٩

التاريخ

الموافق ٢٠/٤/٢٠١١

السادة رؤساء الأقسام المحترمين

الموضوع : البحث التربوي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

إشارة إلى كتاب عميد كلية التربية رقم(٤٦٣/١٥/١) تاريخ ٢٠١١/٣/١٩م يقوم الطالب (خليل عوض أبو العسل) بدراسة حول المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي و الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديرية التربية والتعليم.

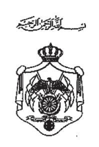
أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

نسخة/مدير الشؤون التعليمية .
نسخة/ر.ق.الإشراف التربوي.

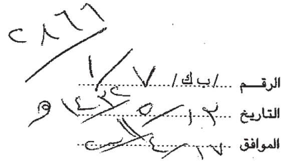
مدير التربية والتعليم

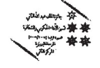
مدير الشؤون التعليمية والفنية
الدكتور أحمد مقدادي



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة





الرقم ..../ب ك/ ٧/ ...

التاريخ ....

الموافق ....

السادة رؤساء الأقسام في هذه المديرية

الموضوع/البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب خليل عوض أبو العسل المسجل في برنامج الدكتوراه في تخصص (الأصول والإدارة التربوية) بدراسة حول " المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم " وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في محافظات وألوية المملكة التابعة لوزارة التربية والتعليم وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه ٠

يرجى تسهيل مهمته ٠

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

مدير التربية والتعليم

نسخة للسيد مدير الشؤون الإدارية والمالية

نسخة: السيد مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة للسيد ر٠ق الإعلام

نسخة للسيد ر٠ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

*٢*ك٠ خ ٢٠١١/٤/١٧م ٠

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم/ منطقة الكرك

الرقم ....

التاريخ..

الموافق..

السادة رؤساء الأقسام المحترمين

الموضوع : البحث التربوي

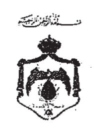
السلام عليكم و رحمة الله وبركاته

يقوم الطالب خليل عوض أبو العسل من جامعة عمان العربية بدراسة حول " المناخ الأخلاقي و علاقته بالاحتراق النفسي و الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديرية التربية و التعليم " و ذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الأصول و الإدارة التربوية ، لذا أرجو التكرم بتسهيل مهمته ...

و تفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية و التعليم
للشؤون الادارية والمالية
فارس محمد الصرايره

نسخة / ر.ق العلاقات العامة و الإعلام التربوي



وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية



الرقم ٣/٧/٢٧/ ٩٧٠

التاريخ

الموافق ٦/٦/ ٢٠١١

رؤساء الأقسام المحترمين

الموضوع :البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب جامعة عمان العربية رقم ٤٦٣/١٥/١ تاريخ ٢٠١١/٣/١٩ أرفق طيه استبيان لتعبئته وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه راجياً التكرم بتسهيل مهمة الطالب.

واقبلوا فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

عاطف عطوه البوايزه

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي مع المرفق
نسخة/ الديوان

الزرقاء – حي الأمير محمد – شارع هشام بن عبد الملك هاتف ٣٩٣٤١٩٨-٠٥/٣٩٣٤١٩٩ فاكس ٠٥/٣٩٣٤٢٠٢ ص.ب ١٦٣٤٢

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية

الرقم: ب ج ٢٠ / ١٣ / ٢٠١٠
التاريخ:
الموافق: ٢٤ / ٤ / ٢٠١١

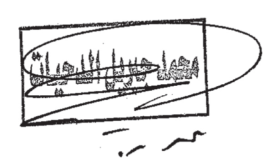
السادة رؤوساء الأقسام المحترمين.

الموضوع / البحث التربوي.

يقوم الطالب خليل عوض أبو العسل المسجل في برنامج الدكتوراه في تخصص الأصول والإدارة التربوية بدراسة حول المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤوساء الأقسام في مديرية التربية والتعليم .ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانه .أرجو تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

مع وافر الاحترام

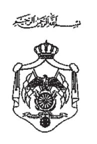
مدير التربية والتعليم
محمد جبريل الدحيات



نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية .
نسخة / رئيس قسم الإشراف .

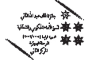
ع. نعيمات

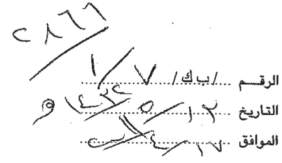
مقسم المديرية (٠٣/٢١٣٢٩٦٨) (٠٣/٢١٣٢٩٧٤) (٠٣/٢١٣٢٩٧٦) فاكس(٠٣/٢١٣٢٩٧١) ص ب (٢٠٢)



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة





الرقم ..../ب ك/ ٧/١/ ٢٨٦٦

التاريخ ١٠/٥/٢٠١٢

الموافق ....

السادة رؤساء الأقسام في هذه المديرية

الموضوع/البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب خليل عوض أبو العسل المسجل في برنامج الدكتوراه في تخصص (الأصول والإدارة التربوية) بدراسة حول " المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم " وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في محافظات وألوية المملكة التابعة لوزارة التربية والتعليم وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه ٠

يرجى تسهيل مهمته ٠

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

مدير التربية والتعليم

نسخة للسيد مدير الشؤون الإدارية والمالية

نسخة: السيد مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة للسيد ر٠ق الإعلام

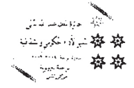
نسخة للسيد ر٠ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

*٢*ك٠ خ ٢٠١١/٤/١٧م ٠

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo





وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء الموقر/البادية الوسطى

الرقم:
التاريخ:
الموافق:

السادة رؤساء الأقسام المحترمين

الموضوع:البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب رئيس جامعة عمان الأهلية رقم ٤٦٣/١٥/١ تاريخ ٢٠١١/٣/١٩ م يقوم الطالب خليل عوض أبو العسل بإجراء دراسة حول (المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام) وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على عينه من رؤساء الأقسام وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه .أرجو تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
المهندس فائز محمد حميدة

نسخة: مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة: رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
نسخة : عضو الإشراف

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون

الرقم ل/١٣/٧/٥٢٦٤
التاريخ ١٤٣٢/٥/١٥
الموافق ٢٠١١/٤/١٩

السادة رؤساء الأقسام المحترمون

الموضوع : البحث التربوي

إشارة لكتاب جامعة عمان العربية رقم ٤٦٣/١٥/١ تاريخ ٢٠١١/٣/١٩ يقوم الطالب خليل عوض أبو العسل بإجراء دراسة عنوانها "المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على حضراتكم .

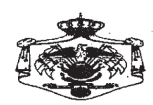
يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وتقديم المساعدة الممكنة له .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم
محمود محمد شهابات

مدير الشؤون الادارية والمالية
علي نعمة الله عبدالغني

نسخة : السيد مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة : السيد ر . ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة: السيد مسؤول الدراسات والأبحاث .





وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة

الرقم ع٣/
التاريخ
الموافق

السادة رؤساء الأقسام

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشـــارة لكتاب معالـــي وزير التربيـــة والتعليم رقـــم ١ / ١٥ / ٤٦٣ الموافق ٢٠١٠/٣/١٩

يقوم الطالب / خليل عوض أبو العسل بإجراء دراسة بعنوان "المناخ الأخلاقي وعلاقته بالإحتراق النفسي والإلتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم " إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الأصول والإدارة التربوية من جامعة عمان العربية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من رؤساء الأقسام في مديريتكم . لذا أرجو تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
يوسف عواد العقيل

- نسخة /مكتب مدير التربية والتعليم
- نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
- نسخة ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
- نسخة / لرؤساء الأقسام
- نسخة / الملف العام

ح.ع

تلفون : (٤-١ ٤١٦٦٣٠)فاكس(٤١٦٠٣٠٥) ص ب (٩١٧٤)
http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN3/index.html

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربيـــة و التعليـــم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

الرقــم :
التاريخ :
الموافق :

السادة رؤساء الأقسام المحترمين

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته ،

إشـــــارة لكتاب جامعة عمان العربية رقم ٤٦٣/١٠/١ تاريخ ٢٠١٠/٣/١٩م
يقوم الطالب / خليل عوض أبو العسل ، المسجل في برنامج الدكتوراة في تخصص (الأصول و الإدارة التربوية) بدراسة حول " المناخ الأخلاقي و علاقته بالاحتراق النفسي و الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم " و تتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من رؤساء الأقسام في مديريات التربية و التعليم في محافظات و ألوية المملكة التابعة لوزارة التربية و التعليم ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة ، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اسمه أعلاه .

شاكرين لكم تعاونكم
و اقبلوا الاحترام ،،،

/ مدير التربية والتعليم

د. رشيد عباس
مدير الشؤون التعليمية والفنية

- نسخة / مدير التربية و التعليم لمنطقة عمان الأولى
- نسخة / مدير التربية و التعليم لمنطقة عمان الثالثة
- نسخة / مدير التربية و التعليم لمنطقة عمان الرابعة
- نسخة / مدير التربية و التعليم لمنطقة عمان الخامسة
- نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
- نسخة / مدير الشؤون الإدارية و المالية
- نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
- نسخة / كاتب الإشراف
- نسخة / الديوان

د.ع ٥/١٧

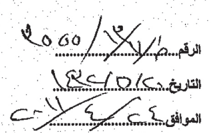
هاتف : ٤٦٤٦٣٠٤ ، فاكس: ٤٦٣٧٨٤٤ ، ص.ب ٩٦٥٠ جبل الويبدة ، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN2/index.htm

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

الطفيلة





مديري ومديرات المدارس الثانوية المحترمين

الموضوع :بحث ميداني .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،

إشارة لكتاب عطوفة رئيس جامعة عمان العربية رقم ١ / ٧ / ٦٠١ الموافق ٤/١٣ / ٢٠١١ م ، أرجو تسهيل مهمة الباحثة منى منصور حاتوغ والتي تدرس في جامعة عمان العربية في برنامج الدكتوراة في تخصص (الأصول والإدارة التربوية) في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراستها الموسومة ب " أنموذج مقترح للصحة التنظيمية المدرسية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة وقياس مدى كفايته " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية.
نسخة / رئيس قسم الإشراف .

هاتف: ٩٦٢٦٥٦٠٧١٨١+ فاكس:٩٦٢٦٥٦٦٦٠١٩+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

الملحق رقم (٦)

قائمة بأعداد رؤساء الاقسام في مديريات التربية والتعليم في المملكة الاردنية الهاشمية

الرقم	مديرية التربية والتعليم	ذكور	اناث
١	مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الاولى	١٥	٣
٢	مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية	١٦	٢
٣	مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة	١٧	٣
٤	مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة	١٧	٢
٥	مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الخامسة	١٧	٢
٦	مديرية التربية والتعليم للواء الجيزة	١٨	٢
٧	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الموقر	١٨	٢
٨	مديرية التربية والتعليم التعليم الخاص	١٣	٥
٩	مديرية التربية والتعليم لمنطقة عين الباشا	١٥	٥
١٠	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى	١٩	–
١١	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية	١٩	١
١٢	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الرصيفة	١٧	٢
١٣	مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط	١٧	٤
١٤	مديرية التربية والتعليم لمنطقة دير علا	١٦	٣
١٥	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الشونة الجنوبية	١٩	–
١٦	مديرية التربية والتعليم لمنطقة مأدبا	١٨	٣
١٧	مديرية التربية والتعليم لمنطقة ذيبان	١٧	٢
١٨	مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الاولى	١٧	٢
١٩	مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثانية	١٧	٣
٢٠	مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثالثة	٢٠	–
٢١	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الرمثا	١٦	٣
٢٢	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكورة	١٩	٢
٢٣	مديرية التربية والتعليم لمنطقة بني كنانة	١٧	١
٢٤	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الاغوار الشمالية	٢٠	–

الرقم	مديرية التربية والتعليم	ذكور	اناث
٢٥	مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية	٢٠	–
٢٦	مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الغربية	٢١	–
٢٧	مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق	١٨	١
٢٨	مديرية التربية والتعليم لمنطقة جرش	١٩	٢
٢٩	مديرية التربية والتعليم لمنطقة عجلون	١٩	٢
٣٠	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الاغوار الجنوبية	١٧	–
٣١	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكــرك	١٦	٢
٣٢	مديرية التربية والتعليم لمنطقة المزار الجنوبي	١٨	٣
٣٣	مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصــر	٢٠	–
٣٤	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الطفيـلة	١٦	٢
٣٥	مديرية التربية والتعليم لمنطقة معان	١٧	–
٣٦	مديرية التربية والتعليم لمنطقة العقبة	١٨	٢
٣٧	مديرية التربية والتعليم لمنطقة البتـراء	٢٠	١
٣٨	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الشوبك	١٩	١
٣٩	مديرية التربية والتعليم لمنطقة بصـيرا	١٩	١
٤٠	مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية	٢٢	–
	المجمـــــــــوع	٧٣٠	٦٩